Stockholm 1980

En förändringsprocess speglad i tjugosex människor

Intentioner och värderingar bakom undervisnings- och examinationsformer

Ulla Sjöström

Akademilitteratur

En förändringsprocess speglad i tjugosex människor

Intentioner och värderingar bakom undervisnings- och examinationsformer

Ulla Sjöström

Akademilitteratur

Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen
vid Stockholms Universitet 1980
Pedagogiska institutionen
106 91 Stockholm

© Ulla Sjöström 1980
Akademilitteratur
ISBN 91-7410-124-2
Gotab, Stockholm 1980

Till
Annika, Örjan och Birgitta
och alla andra unga människor
som tillsammans skall forma
framtiden

KUNSKAP

Alla de försiktiga med långa håvar
träffar havets jätteskratt.
Vänner, vad söker ni på stranden?
kunskap kan aldrig fångas,
kan aldrig ägas.

Men om du rak som en droppe
faller i havet att upplösas,
färdig för all förvandling –
då skall du vakna med pärlemorhud
och gröna ögon
på ängar där havets hästar betar
och vara kunskap.

(Karin Boye)

Förord

Detta arbete har under några år varit en viktig del av mitt liv. Det är min övertygelse att kunskap om och hänsynstagande till människors intentioner och värderingar är av betydelse för möjligheterna att förbättra våra livsvillkor. Många har under dessa år genom personligt engagemang stött mig i arbetet, och jag vill rikta ett varmt tack till dem.

Det främsta stödet för mig har varit min make. Nils Henrik har under hela tiden stått vid min sida, hjälpt mig på olika sätt och uppmuntrat mig i arbetet. Barnen har funnits som en ständig stimulans och en påminnelse om framtidens betydelse. Min mamma och min bror och svägerska har engagerat sig i mitt arbete på ett sätt, som betytt mycket för mig.

Min handledare, professor Åke W Edfeldt, har outtröttligt ställt upp med intresse och engagemang och genom sina insatser hjälpt mig att utveckla den vetenskapliga tankegången. Professor Arne Trankell har vid flera tillfällen satt sig in i arbetet och givit synpunkter som varit mig till ovärderlig hjälp. Även docent Per-Johan Ödman har givit mig värdefulla synpunkter.

Samarbetet med vännen och arbetskamraten Michaël Wächter har stimulerat mitt engagemang i de frågor jag behandlar. Arbetskamraten Lars-Ebbe Hansson har följt mitt arbete, och liksom prorektor Sven-Ola Lindeberg givit synpunkter på delar av avhandlingen. Intresset från många vänner har stimulerat mig i arbetet.

Ett särskilt tack vill jag rikta till de personer jag intervjuat. Genom att generöst ställa upp med Er själva har Ni gjort det möjligt för mig att genomföra detta arbete.

Ewa Sunneborn och Ingvar Johansson har lagt ner ett oerhört arbete på välgjorda utskrifter av såväl intervjuer som manuskript. Även Carina Ericsson har skrivit ut intervjuer åt mig. Lektor Malcolm Forbes har omsorgsfullt översatt sammanfattning och abstract. På högskolebiblioteket i Örebro har jag fått värdefull hjälp med litteratursökning och referesner.

UHÄ har stött arbetet genom att bevilja medel för vissa omkostnader.

Kumla den 31 mars 1980

Ulla Sjöström

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

	sid
Förord	i
Innehållsförteckning	iii
DEL I. SYFTE - TEORETISK FÖRANKRING - METOD	1
KAP 1. PROBLEMETS UTFORMNING OCH AVGRÄNSNING	3
Syfte och relation till annan forskning	3
Problemställningens betydelse	12
KAP 2. PERSONLIG PROBLEMATISERING	18
Situationell bakgrund	18
Två förhållningssätt i påverkanssituationer	22
KAP 3. NÖDVÄNDIG OCH MÖJLIG KUNSKAP	29
KAP 4. UNDERSÖKNINGSMETOD	31
Etapp 1	32
Etapp 2	33
Etapp 3	34
Undersökningsfocus	35
Intervjupersoner	36
Intervjuns utformning	38
Analys- och tolkningsmetod	40
DEL II. UNDERSÖKNING	45
KAP 5. ETAPP 1. MOTSÄTTNINGAR I SAMHÄLLETS MÅL OCH RIKTLINJER FÖR SOCIONOMUTBILDNINGEN	47
Källförteckning	47
Val av källor	47
Urval ur källorna	50
Tolkning	56
Intentioner	57
Riktlinjer	62
Sammanfattning	67

sid

KAP 6. ETAPP 2. MOTSÄTTNINGAR SOM KOMMER TILL UTTRYCK I SOCIALHÖG-SKOLANS SKRIVNA DOKUMENT 69
Genomgågna dokument 69
Tolkning 74
Period a 75
Period b 80
Period c 85
Sammanfattning 94

KAP 7. ETAPP 3. MOTSÄTTNINGAR INOM OCH MELLAN ENSKILDA MÄNNISKOR 96
Exemplifiering av analysmetoden 96
Tjugosex bilder 108
Bilden av A 109
Bilden av B 111
Bilden av C 114
Bilden av D 116
Bilden av E 121
Bilden av F 123
Bilden av författaren 127
Bilden av G 130
Bilden av H 132
Bilden av I 133
Bilden av J 137
Bilden av K 141
Bilden av L 144
Bilden av M 148
Bilden av N 153
Bilden av O 162
Bilden av P 164
Bilden av Q 168
Bilden av R 174
Bilden av S 176
Bilden av T 178
Bilden av U 182
Bilden av V 185
Bilden av W 188
Bilden av X 190
Bilden av Y 191
Bilden av Z 194
Sammanfattning 200

sid

DEL III. SLUTSATSER OCH DISKUSSION 201

KAP 8. SLUTSATSER RÖRANDE DEN STUDERADE FÖRÄNDRINGSPROCESSEN 203
Frågeställning och definitioner 203
Samhällsintentionernas inverkan på processen 204
Vad är grupporienterad utbildning? -Kraftspelet i processen vid Socialhögskolan i Örebro 206
Utveckligen före 1974 206
Processen kring beslutet om grupporienterad utbildning 209
Den fortsatta utvecklingen. - Vad är grupporienterad utbildning? 214
Intentioner och värderingar hos de människor, som verkat i processen 219
Intentioner och värderingar som verkat för eller emot grupporienterad utbildning. 220
1. Intentioner och värderingar 221
a. Att vilja eller inte vilja förändring 221
b. Kunskapsbegreppet 222
c. Människosyn och övriga värderingar 224
d. Politiska motiv 226
2. Bakomliggande behov och känslomässiga drivkrafter 227
a. Personliga önskningar och behov 227
b. Känslomässiga drivkrafter 228
c. Frågorna om makt och inflytande 229
Vilka av de framtagna drivkrafterna har befrämjat resp motverkat en förändring i riktning mot en dialektiskt-frigörande undervisningssituation? 230
Sammanfattning av resultaten av undersökningens etapp 3. 232
Slutsats 235

KAP 9. DISKURS RÖRANDE SAMHÄLLELIGT FÖRÄNDRINGSARBETE 237

SUMMARY 243

Källor 247

Referenser 248

Del I. Syfte – teoretisk förankring – metod

Kapitel 1

PROBLEMETS UTFORMNING OCH AVGRÄNSNING

Syfte och relation till annan forskning

Pedagogiken som vetenskap studerar förändringsprocesser med avseende på deras bakgrund och förutsättningar, hur de initieras, hur de påverkas och vad de får för konsekvenser (jfr Edfeldt & Janson, 1976). Ordet pedagogik används dessutom som beteckning på konkreta metoder inom undervisningens område, metoder som syftar till att initiera, påverka och registrera förändring inom ramen för en undervisningssituation.

Föreliggande undersökning utgör en intensivstudie av hur människors intentioner och värderingar avspeglas i och verkar på en förändringsprocess. Den process som studeras är försöken att förändra undervisnings- och examinationsformerna vid Socialhögskolan i Örebro under dennas tioåriga existens, från dess inrättande 1967 till socionomutbildningens uppgående i Höskolan i Örebro 1977. Speciellt fokuseras en genomgripande förändring av arbetsformerna, som beslutades av utbildningsnämnden i december 1974.

Förändringsprocessen ses här i ett dialektiskt perspektiv, d v s förändring uppstår i spänningsfältet mellan motsättningar. Det innebär också att man gör en klar skillnad mellan kvantitativ och kvalitativ förändring.

Den teoretiska grunden är existentiellt hermeneutisk. Människan ses som intentionell, d v s hennes handlingar betraktas som ur subjektiv synvinkel ändamålsenliga. Det är möjligt att möta, tolka och förstå människan direkt i hennes handlingar. I det dialektiska perspektivet blir förståelsen inte ett förnekande av motsättningar utan ett avtäckande av dessa, så att de blir synliga och därmed möjliga att förhålla sig till. Förändring sker enligt Hegel (cit. av Ljungdal, 1974) genom kamp mellan mänskliga viljor, "som alla fullföljer 'förnuftiga', om också var för sig begränsade paroller" (sid 32). Pär Nygren (1977) påpekar, att i en dialektisk-materialistisk hermeneutik utgörs grunden för tolkningarna dels av individens subjektiva upplevelser, dels av förhållandet mellan dessa och den materiella verklighet i vilken de uppstår. Människornas uttryckta intentioner och värderingar måste alltså förstås i relation till den verklighet i vilken de uttrycks och verkar.

Av det sagda framgår, att undersökningen har ett hermeneutiskt-förstående kunskapsintresse. Det är hermeneutiskt-förstående såtillvida som det gäller att uppnå förståelse av de enskilda människornas intentioner och värderingar i relation till den inre och yttre situation i vilken de uppstått och verkat. I den utsträckning jag lyckas att lyfta fram och belysa motsättningarna i intentioner och värderingar och dessas verkan på förändringsprocessen på sådant sätt, att man i förändringsarbete kan använda sig av denna kunskap, får undersökningen även en emancipatorisk-frigörande funktion.

En följd av den dialektiska grundsynen är, att mål, medel och resultat inte kan diskuteras var för sig. Hegel (cit. av Habermas, 1974) framhåller, att man inte kan diskutera värdeneutrala medel för ett visst mål, utan att varje konstellation av mål, medel och resultat måste som helhet jämföras med andra aktuella konstellationer. Tillämpat på en undervisningssituation innebär detta,att vad som utifrån vissa yttre karakteristika ter sig som identiska undervisnings- eller examinationsformer får olika verkan beroende på vilket mål de avser att förverkliga. Av detta följer, att en diskussion om undervisnings- och examinationsformer frikopplad från bakomliggande intentioner och värderingar blir en pseudodiskussion.

Denna problematik kompliceras ytterligare av att mål kan stå för flera olika begrepp, t ex både egentliga undervisningsmål och överordnade syften. När det gäller den högre undervisningen behandlas detta problem av Thomsen (1973) på ett för denna undersökning relevant sätt. Han skiljer på mål (eng. objectives) och syften (eng. aims). Målet ligger inom universitetsundervisningen som pedagogiskt system och avser den intenderade undervisningsprodukten. Syftet gäller det man vill uppnå för individen och samhället utanför universitet, universitetets intenderade funktion eller effekt. Målet utsäger vilka kunskaper, färdigheter och attityder den utbildade skall ha efter utbildningen, syftet varför man vill att den utbildade skall ha dessa kunskaper, färdigheter och attityder eller vad man därmed vill uppnå på individnivå och samhällsnivå. Thomsen konstaterar, att syftet har en överordnad funktion såtillvida, att det i valet av innehåll, litteratur och undervisningsform alltid finns implicit en människosyn och en syn på undervisningens funktion i samhället. Han pekar på det förhållandet, att bristande överensstämmelse i åsikterna om undervisningens innehåll, litteraturval och undervisningsmetoder ofta beror på outtalade skillnader i synen på det överordnade syftet. Man tror t ex, att man diskuterar gruppundervisning eller examinationsformer utifrån pedagogisk synpunkt, medan skillnaderna egentligen rör vad det ena eller andra valet leder till och vilka

värden det implicerar. Ett givet val av mål, innehåll, undervisnings- och examinationsformer kan bli pedagogiskt meningsfullt bara i ljuset av vad man vill uppnå, av syftet.

Riksrevisionsverket pekar också i en rapport om socionomutbildningen (1976) vilken behandlas på annan plats i avhandlingen (jfr sid 54 ff), på sambandet mellan intentioner och undervisningsform. Man skriver:

> "Måldiskussionen är viktig, eftersom den blir avgörande för hur man skall välja utbildningsinnehåll – – –och utbildningsformer – – – ." (sid 37).

Två utredningar som - delvis parallellt - arbetat med frågorna kring den högre utbildningen i Sverige, U 68 (SOU 1973:2) och Universitetspedagogiska utredningen UPU (UKÄ 1970), visar hur man blundat för detta samband. I U 68-utredningen skiljer man på två olika slags mål, planeringsmål och mål för utbildningens innehåll och verksamhetsformer. Till de förra räknar man personlighetsutveckling, välfärdsutveckling, demokrati, internationalisering och social förändring. De senare baseras på utbildningens användningsområde och nödvändiga färdigheter och kunskaper. Man säger sedan att planeringsmålen skall uppfyllas genom de organisatoriska ramarna samt behörighets- och urvalsregler, vilket utredningen ger förslag om, medan utbildningens innehåll och verksamhetsformer inte ligger inom utredningens huvuduppdrag. UPU å sin sida avvisar att ta ställning till de övergripande målen för utbildningen med hänvisning till att det är en politisk fråga och hänför den till U 68. Man skiljer alltså övergripande syften och konkreta åtgärder från varandra och undviker därigenom frågan om samspelet dem emellan och därmed också ev konflikter. Dessa utredningar behandlas utförligare längre fram i avhandlingen (jfr sid 55 ff). Lena Johansson (1970) analyserar utförligt detta slag av motsättningar i den svenska utbildningspolitiken överhuvud taget.

Bertil Östergren har på uppdrag av UKÄ (numera UHÄ) genomfört en studie av innovationsprocesser i högre utbildning (UHÄ 1977 a och b). Han har därvid inriktat sig på vad han kallar systemavvikande innovationer, d v s sådana som innebär en kvalitativ förändring. I slutrapporten diskuterar han sambandet mellan styrande mål och medel. Han har studerat utformningen av undervisnings- och examinationsformer utifrån deras yttre förutsättningar och de agerandes positioner i ett socialt system. Detta har resulterat i en kartläggning, som utgör ett viktigt bakgrundsmaterial för förståelsen av de här studerade företeelserna. Östergren ser de agerandes intentioner som bestämda av eller i varje fall klart underordnade deras position i det sociala sammanhanget.

Att han ser de agerandes intentioner och värderingar som väsentliga står dock klart. Så t ex har han för varje innovation som studeras ett avsnitt med rubriken "analyskategorier för avgörande faktorer". Några av de faktorer, som han där fäster speciell vikt vid, är "vinst/förlust" och "ägarskap", och dessa faktorer hänför sig direkt till personer inom de sociala grupperingarna. Det visar sig också i många av hans beskrivningar av innovationsprocesser, att personskiften haft stor betydelse, och han framhåller vikten av ledarskap.

Föreliggande undersökning innebär en ytterligare fördjupning, när det gäller att förstå skeendet i en systemavvikande förändringsprocess. Genom att relevanta intentioner och värderingar hos en del av de människor, som verkat i och därmed påverkat processen, görs synliga, blir det möjligt att förhålla sig till dem och förhindra att de övar ett okontrollerbart inflytande på processens riktning och resultat.

Östergren markerar också betydelsen av de enskilda människornas ställningstaganden och ageranden och av de verkande motsättningarna i en förändringsprocess. Jag citerar:

> "Man kan ge order om ny organisation och nya antagningsregler och förvänta sig att dessa order efterföljs; någon egentlig politisk process bland tillämparna uppstår normalt inte. Detta gäller ofta, men inte alltid, organisatoriska och tekniska förutsättningar för utbildningsinnehåll och utbildningsmetoder (t ex normalstudieplaner).
>
> Men när det gäller förändringar som berör utbildningsinnehåll och utbildningsmetoder (bortsett från organisatoriska och tekniska ramar) - och det är sådana förändringar som vi studerat - förefaller det vara helt annorlunda. Dessa förändringar måste - så ter det sig för oss - skapas på nytt av dem som ska använda dem. Det är inte fråga om att använda färdiga innovationer och inte heller om att efter detaljerade anvisningar imitationsvägen tillverka en innovation. Istället är det fråga om impulser till en innovation, som måste skapas inom varje system med allmän vägledning av impulserna. Om innovationen är systemavvikande ger skapandet (i den mån det är visibelt) upphov till konflikter, till maktkamp, till en politisk process. Impulser kan spridas mellan system och systemdelar men innovationen skapas och förverkligas under politisk konflikt." (sid 173)

I Management of change and conflict (Thomas & Bennis, ed, 1972) utgår man också ifrån att planerad förändring och konflikt är ömsesidigt beroende. Man menar, att förändringar inom en organisation avspeglar förändrade attityder i samhället, och att om ett rådande organisatoriskt mönster återspeglar dominerande kulturella förhållanden, kommer försök att förändra det att möta motstånd. Man måste då uppmärksamma ursprunget till detta motstånd.

Bertil Gran ger i SÖ:s rapport om utbildningsforskning (1975) en översikt över "Innovationens förutsättningar och svårigheter". Han klassificerar där de verkande krafterna utifrån tre olika teoretiska utgångspunkter. Utifrån organisationsteori och systemplanering ser han betydelsen av innovationens innehåll och dess stegvisa genomförande. En sociologisk analys kommer att fokusera vilken roll olika personer och organisationer spelar i utvecklingsarbetet. Utifrån psykologiskt orienterade innovationsteorier slutligen kommer man att fokusera konfliktmöjligheter och psykologiska barriärer. Ser man forskningen kring innovationens förutsättningar utifrån ett sådant perspektiv, kan föreliggande undersökning sägas studera de krafter, som kan förstås utifrån psykologiska teorier.

Per Dalin och Milbrey McLaughlin (1976) pekade på vikten av de här studerade faktorerna och hur man försummat dem vid planering av förändring vid ett av Europarådet och UKÄ anordnat symposium om forsknings- och utvecklingsarbete inom den högre utbildningen. De slår fast dels att innovation är ett processfenomen, vars framgång eller misslyckande beror på hur processen hanteras, dels att varje förändring i ett socialt system liknar en kedjereaktion, där individer, organisationer och intressegrupper samspelar och påverkas av inre och yttre krafter, och där en reforms framgång eller misslyckande i stor utsträckning bestäms av styrkan av och förhållandet mellan dessa krafter över tid och hur förändringsprocessen hanteras för att möta detta.

De diskuterar vidare, hur olika krafter, däribland människors olika behov, önskningar och värderingar verkar på förändringsprocessen. Jag citerar:

> "Past experience suggests that participants will work to implement an innovation (and endure the dissonance in practice) only if their values are congruent with the values and goals of the reform generally, and the goals of the innovation specifically. If would-be implementers do not belive in the objectives of the innovation, it is highly unlikely that they will put forth the effort to learn new behavior or roles. To this point, The Rand Change Agent study found that if the goals and values impicit in a project design were not consonant with those of project participants, the innovation was likely to be either symbolically implemented or not implemented at all". (sid 140)
>
> "To summarize, innovation in higher education is caracterized by change that is highly central, complex, and visible - change that makes difficult and far-reaching requirements on participants, and that can be expected to be dissonant in a number of important respects with traditional institutional objectives, norms and practices. — — — The innovations proposed for higher education typically require replacement of present practice and routines, the creation of new practices and structures, and concommitant reorientation in attitudes, behaviour, and the culture

> of the institution. In other words, these new reforms must ultimately be institutionalized. – – – That is, revolutionary change involves a considerable amount of organizational as well as individual 'learning'; this development is unlikely to occur unless the 'learner' is willing, and provisions for learning and institutionalization are provided." (sid 141)

Som hinder för förändring ser de bl a värdebarriärer och maktbarriärer, och de exemplifierar hur genomgripande förändringar av den högre utbildningen ofta implicerar såväl värderingskonflikter som maktförskjutningar.

Dalin och McLaughlin drar av sina resonemang slutsatsen, att problemen vid förändringsarbete inte främst ligger vid beslutsprocessen utan vid genomförandet, och att detta studerats i mycket liten omfattning. De skisserar en modell, där de ser institutionens kapacitet för förändring som en funktion av dels institutionens förmåga att ta emot och använda sig av utifrån kommande impulser till förändring, dels institutionens inre förutsättningar för förändring. Bland de faktorer, som bestämmer institutionens kapacitet för förändring, spelar individens motivation och medvetande om sina behov en viktig roll.

Den analys, som Dalin och McLaughlin har gjort, markerar klart behovet av ökad kunskap om hur motsättningar i värderingar och intentioner avspeglas i och verkar på en förändringsprocess.

Staffan Gran (planeringsrapport 1977 samt personlig kommunikation) arbetar med en undersökning av innovationshinder inom universitetsorganisationen. Han berör där vikten av enskilda personers ageranden under olika skeden av en innovationsprocess. Han talar om innovativa processer och strukturbevarande processer och skriver:

> "I medvetenhet om att processerna är uttryck för individers agerande kommer vissa individer, passivt eller aktivt, att stödja den rådande strukturen medan andra kommer att agera för en förändring av denna. Utifrån den enskilde individens synvinkel kommer agerandet av naturliga skäl att vara beroende av dennes intressen, syften och värderingar." (sid 8)

Han studerar dock de hindrande faktorerna ur ett organisationsteoretiskt perspektiv, och hans intressefokus ligger på klimatet vid de studerade institutionerna. Liksom Dalin och McLaughlin (a a) menar han att makt- och värderingsstrukturer vid en institution kan utgöra hinder för innovation.

En genomgång av den forskning som utförts beträffande undervisnings- och examinationsformer i högre utbildning visar, att de faktorer som analyseras

i föreliggande undersökning - intentioner och värderingar hos människor, som är verksamma i en förändringsprocess - uppmärksammats i mycket liten utsträckning.

Större översiktliga undersökningar av attityder och värderingar bland människor, som är verksamma inom den högre utbildningen, har genomförts i England och USA (Halsey-Trow 1971, Lipset-Ladd 1975, Blau 1973). En liknande undersökning rörande svenska förhållanden planeras för närvarande vid Umeå universitet (UHÄ 1979). Dylika undersökningar ger inte möjlighet till det fördjupade studium av intentioner och värderingar å ena sidan och vad som blir verklighet i en förändringsprocess å den andra, som här avses.

I den forskning, som behandlar arbetsformerna inom den högre utbildningen, har jag inte funnit någon undersökning, som varit direkt inriktad på detta samband. Däremot har man på flera håll antytt behovet av forskning med denna inriktning. Så t ex skiljer Martin Trow (1975) mellan vad han kallar den högre undervisningens offentliga liv och dess privatliv. Till det offentliga livet räknar han beslut om finansiering, organisation, administration och ledning, till det privata undervisnings- och inlärningsprocesser, det som händer mellan lärare och elever. Han menar att den policy som bestäms i det offentliga livet skapar villkoren för privatlivet och att målet bör vara dettas hälsa och vitalitet. Hans slutsats är att detta samband behöver påvisas genom forskning, och jag menar att han därmed pekar på behovet av undersökningar av den typ som detta arbete är ett exempel på. Andra undersökningar (t ex Ojemann 1973, Nuttgens 1972, Stewart 1972, Brittingham & Netusil 1976) behandlar utbildningens målsättningar och ibland möjligheten av målkonflikt men knyter det inte till undervisnings- och examinationsformer.

Å andra sidan behandlas i åtskilliga undersökningar (t ex New forms of higher education i Europe 1976, UNESCO 1976, Heiss 1973, Collier, ed, 1974, Ladd 1970, Malmquist 1975) försök som gjorts i syfte att förändra den högre utbildningen till form och innehåll. I dessa sammanhang diskuteras inte övergripande intentioner alls. Man tycks utgå från en allmän uppfattning om att det är önskvärt att förändra, att samhällsförhållandena kräver förändring eller att det gäller att möta en oro bland studenterna. I det av Collier utgivna verket finns det för varje redogörelse ett avsnitt som behandlar syftet med försöksverksamheten. Här tas specifika syften upp, t ex effektivare inlärning, utan att innebörden i detta diskuteras och utan diskussion av övergripande intentioner.

En genomgång av UHÄ:s sammanställningar över forsknings- och utvecklingsprojekt för högskoleutbildningen 1977 och 1978 (UHÄ 1977 c och 1978). visar exempel på pågående projekt med inriktning på deltagarstryning, elevaktivering och gruppundervisning. Inget av dessa tycks dock vara inriktat på att studera det slag av faktorer, som denna undersökning studerar. En litteraturöversikt av forskningen rörande den högre utbildningen (Fransson 1975) bekräftar detta. Inte heller katalogen 1977-78 från US Department of Health, Education and Welfare redovisar något projekt, som i sin frågeställning och inriktning berör intetioner och värderingar.

Björklund och Westin (1974, 1975) redogör i en forskningsrapport för utvärderingen av ett mycket intressant försök att vid statsvetenskapliga institutionen i Uppsala genomföra en arbetsform, som har stora likheter med det man vid Socialhögskolan i Örebro kallat grupporienterad utbildning (jfr sid 19ff). De pekar i rapporten på en ådagalagd men inte närmare analyserad tröghet i att förändra traditionella roller och arbetsformer.

Daniel Kallós har i flera arbeten behandlat möjligheterna till meningsfullt forsknings- och utvecklingsarbete inom utbildningens område. Han menar (1976) att syftet med processorienterad undervisningsforskning måste vara att beskriva existerande praxis och utarbeta teorier, som gör det möjligt att förstå vad som ger upphov till denna praxis. På makronivån ser han sådana orsaker i samhällets politiska och ekonomiska struktur.

Kallós framhäver starkt makronivåns betydelse, men han pekar också på vikten av att inom de givna ramarna studera förutsättningarna för förändring på mikronivån. Han skriver (i Svensson m fl, 1972), att viktiga frågor för undervisningsforskningen är: "Hur åstadkommer man att förslag till åtgärder verkligen leder till förändring av praxis?", "Hur övertygar man t ex institutioner om att de bör ändra sitt sätt att undervisa?", "Implementationsproblematiken kunde knytas an till diskussioner om de ramar som omger undervisningssystemet och där lärares och studenters uppfattning om vad som är bra resp dåligt, möjligt resp omöjligt sätter gränser för vad man är beredd att pröva. Hur förändra dessa uppfattningar?" (sid 64).

I en artikel om universitetsstudier i arbetsgrupp fastslår Kallós (1975), att de försök som gjorts att förbättra den högre utbildningen genom förändringar av undervisningsmetoder och arbetsformer enligt översiktliga forskningsrapporter på området givit nedslående eller motstridiga resultat. Även här framhåller han det samhälleliga perspektivets överordnade betydel-

se. Han menar dock att åtgärder avseende undervisningen inte är verkningslösa men att stor vikt därvid måste fästas vid intentioner och värderingar. Han fastslår att

> "all diskussion om undervisning måste starta i frågor om vad undervisningen syftar till" (sid 77),

och han konstaterar att

> "de krafter som upprätthåller de traditionella mönstren många gånger är starkare än de övertalningstekniker, vilka upplevs som legitima" (sid 76).

Vidare skriver Kallós:

> "Pedagogiskt organisatoriska försök måste sålunda ta sin utgångspunkt i undervisningens intentioner, och därvidlag utgå från en uppfattning om vilka funktioner som undervisningen kan uppfylla inom utbildningssystemet, vilket i sin tur är avhängigt av att detta system existerar inom ett samhälle av bestämd karaktär. Vid pedagogiskt organisatorisk försöksverksamhet kan man från undervisningsteoretiska utgångspunkter åtminstone kräva ett medvetande om problem av detta slag, vilket konkret kan innebära ställningstaganden och analyser på bl a följande områden
> a) vilka intressen som styr undervisningen,
> b) vilka möjligheter olika grupper av studerande har vad gäller formulerandet av och förverkligandet av undervisningens syften,
> c) vilka epistemologiska förutsättningar och antaganden de föreslagna åtgärderna bygger på (jfr Lundgren, 1973),
> d) hur förverkligandet av olika intentioner utvärderas såväl internt som externt (jfr Kallós och Lundgren, 1974),
> e) relationerna mellan intentioner å ena sidan och arbetsformer å den andra sidan." (sid 78)[1]

Det står alltså klart att föreliggande undersökning avser att fylla ett i tidigare studier anfört behov av forskning när det gäller de krafter, som verkar på innovationsprocesser inom den högre utbildningen. Den torde kunna utgöra en väsentlig ansats i de samlade försöken att avtäcka sådana krafter, vilka medverkar till att försök att förbättra den högre utbildningen inte

.....

1. I citatet förekommande referenser är:

Lundgren, U.P. 1973, Educational theory. Like in a mirror image or by one's own will. Ur Nordiskt Symposium om vetenskapsteoretiska problem inom den pedagogiska forskningen i Jyväskylä den 28-29 september 1973. Konferensrapport. Kasvatustieteiden Tutkimuslaitoksen Julkaisuja, Jyväskylän Yliopisto, nr 213/1973.

Kallós, D. och Lundgren, U.P. 1974, Evaluering av universitetsundervisning som pedagogiskt vetenskapligt problem. Ur Kallós, D. (red): Utvärdering av universitetet. Stockholm: Nordisk Utredningsserie 1974:20.

ger avsett resultat. Flera av de nämnda författarna har alltså pekat på behovet av att man söker sådan kunskap (Kallós, Trow, Dalin-McLaughlin, B Gran, Thomas-Bennis). Några har studerat förekomsten av målkonflikt inom systemet utan att knyta detta problem till frågan om arbetsformer (Ojemann, Nuttgens, Stewart, Brittingham-Netusil). I förhållande till dessa studier utgör mitt sätt att ställa frågan en konkretisering. Andra har studerat och beskrivit förändringsprocesser och ibland knutit an till en registrerad tröghet i förloppet utan att närmare studera de verkande krafterna (UNESCO, Heiss, Collier ed, Ladd, Malmquist, Björklund-Westin). I förhållande till dessa studier ger föreliggande undersökning en fördjupad analys när det gäller en speciell del av de i processerna verkande krafterna. Den kan också ses som en fördjupning både i förhållande till förekommande survey-undersökningar rörande attityder och värderingar i den högre utbildningen (Trow-Halsey, Lipset-Ladd, Blau) och i förhållande till de undersökningar, som studerar hinder i innovationsprocesser på system- och organisationsteoretisk nivå (Östergren, S Gran).

Problemställningens betydelse

Innan jag går vidare, avser jag att tillfälligt vika in på ett sidospår. Den process jag kommer att studera rör förändring av undervisnings- och examinationsformer. Man kan då fråga sig, huruvida de använda undervisnings- och examinationsformerna har någon betydelse för vilken kunskap som produceras inom den högre utbildningen.

En överblick av den forskning, som behandlat undervisnings- och examinationsformers inverkan på studieresultatet visar, att denna forskning fram till det senaste decenniet definierat skillnader i studieresultat nästan uteslutande i kvantitativa termer. Denna forskning kan därmed inte ge något underlag för slutsatser angående undervisnings- och examinationsformers samband med arten av inhämtad kunskap, d v s med studieresultat definierade i kvalitativa termer.

I och med att man börjat utföra kvalitativa studier, har ett sådant samband kunnat beläggas i forskningen. Jag vill exemplifiera detta genom att återge några av de resultat, som tre forskare i en forskargrupp under ledning av

professor Ference Marton vid pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet nyligen lagt fram. Den teoretiska förankringen av dessa undersökningar är så gedigen, att jag anser att de kan användas som argument i detta sammanhang.

I denna forskning, som rör sig om inlärning på universitetsnivå, har man inriktat sig på att studera olika kvalitativt definierade nivåer beträffande dels de studerandes sätt att arbeta med ett studiematerial och studieresultates kvalitet, dels sättet att instruera och examinera de studerande. Man fokuserar skillnader i vad man kallar ytnivå och djupnivå, att lära in tecknet eller det betecknade (Dahlgren 1975, Säljö 1975) och man talar om ett atomistiskt resp ett holistiskt förhållningssätt till studiematerialet (Svensson 1976). Dessa begrepp härleder man ur de fåtaliga tidigare undersökningar som fokuserat kvalitativa aspekter av minne och inlärning. De nämnda forskarna representerar en forskningsinriktning, som studerar inlärning som en aktiv process.

Lars Owe Dahlgren (a a) har i en experimentell undersökning på 38 universitetsstuderande undersökt sambandet mellan experimentellt kontrollerad manipulation och dels inlärningsprocessens kvalitet, dels inlärningsresultatet i termer av kvalitén i uppfattningen av i texten ingående begrepp och principer. De 38 studenterna fördelades slumpvis på en experimentgrupp och en kontrollgrupp. Den text som skulle läras in utgjordes av två kapitel ur en introduktion till ekonomi. Den experimentella manipulationen genomfördes under inläsningen av det första kapitlet medan dess effekter mättes i relation till det andra kapitlet. Den experimentella manipulationen omfattade en introduktion samt frågor insprängda i texten med syfte att inrikta uppmärksamheten på djupnivå, en intervju efter provet angående introspektiv upplevelse av tillvägagångssättet vid inläsningen samt uppmaning att tillämpa erfarenheterna från inläsningen av det första kapitlet vid inläsningen av det andra. Efter varje kapitel genomfördes för båda grupperna ett prov omfattande fem frågor för att pröva förståelsen av grundläggande begrepp och principer som hade behandlats i texten. Efter detta prov gavs ett antal introspektiva frågor. Efter 45 dagar gavs de ursprungliga frågorna igen. Svaren på frågorna klassificerades i olika kategorier utifrån om de uttryckte en uppfattning av det efterfrågade begreppet på djupnivå eller på ytnivå.

Resultatet av kunskapsövningen visade att experimentgruppen var klart överlägsen kontrollgruppen när det gällde förståelse av i texten behandlade begrepp och principer i det andra av de lästa kapitlen. På det första kapitlet hade däremot kontrollgruppen något bättre resultat. Detta tolkas av förfat-

taren, så att den experimentellt genomförda manipulationen - instruktion och frågor - hade en något störande effekt på inlärningen då den genomfördes man klart gynnsam effekt på den efterföljande inlärningen. Författaren betonar att studenternas tillvägagångssätt och uppmärksamhetsinriktning vid tillägnandet av ett studiematerial, vilket ju är det man här försökt påverka, grundlagts och befästs under en långvarig tidigare skolgång. Det är därför rimligt att anta att man behöver lång tid för att i grunden förändra dessa. Trots detta är undersökningsresultatet entydigt. Detta visar klart att de studerade förhållandena går att påverka via undervisningsformerna och att en förändring härvidlag resulterar i en kvalitativ förändring av studieresultaten.

Ett annat resultat av undersökningen var att resultatet på kunskapsprovet visade sig praktiskt taget oförändrat efter 45 dagar. Detta tyder på att de glömskekurvor man funnit när det gäller inlärning av meningslöst material eller ordagrann återgivning inte gäller för kunskap av förståelsekaraktär.

I Dahlgrens undersökning var alltså formerna för prövningen av inhämtad kunskap identisk för experiment- och kontrollgrupperna. Syftet var att undersöka inverkan av instruktioner och inläsningsfrågor. Roger Säljö (a a) har genomfört en undersökning i syfte att finna ut vilken inverkan examinationsformen, d v s den typ av tentamensfrågor som används, har på inlärningsprocessens och studieresultatens kvalitet. En grupp på 40 kvinnliga universitetsstuderande, slumpvis fördelade på två experimentgrupper, fick läsa in tre ofullständiga kapitel ur en lärobok i pedagogik. Efter de båda första kapitlen fick den ena gruppen besvara frågor som förutsatte att man noga studerat textens ytstruktur och kunde återge innehållet bokstavligt. Den andra gruppen fick dels frågor som förutsatte att man förstått textens underliggande mening, dels uppmaning att återge textens innehåll och huvudidéer i sammandrag. Avsikten var att hos den första gruppen skapa en inriktning på textens ytnivå och på ett ordagrant återgivande av innehållet, hos den andra en inriktning på djupnivå och förståelse. Efter inläsningen av det tredje kapitlet gavs bägge grupperna båda slagen av frågor. Efter ytterligare 46 dagar gavs bägge grupperna alla frågor som tidigare givits på alla tre kapitlen. Liksom i Dahlgrens undersökning indelades svaren på de kritiska förståelsefrågorna i olika kategorier utifrån på vilken nivå de låg. Svar som bedömdes ligga på djupnivå uttryckte mer intentionellt innehåll, medan svar som bedömdes ligga på ytnivå var mer fragmentariska och beskrivande.

Svaren på de introspektiva frågorna visar klart att de studerande försökte anpassa sitt tillvägagångssätt vid inläsningen efter vad de genom de experi-

mentella betingelserna uppfattade begärdes av dem. När det gällde den gruppen som inriktades mot ytnivå var detta entydigt. Den andra gruppen sönderföll i två delar, varav den ena utvecklade en inriktning mot djupnivå i den mening man avsett med experimentet, medan den andra "teknifierade" inlärningen, d v s utvecklade tekniska tillvägagångssätt som visserligen möjliggjorde svar på förståelsefrågor och helhetsåtergivning men som inte innebar att någon egentlig förståelse på djupnivå uppnåddes. Resultaten av prövningen efter tredje kapitlet visade att de som genom föregående frågor inriktats på djupnivå uppnådde bättre resultat på såväl förstånds- och helhetsfrågor som på ytinriktade frågor. Vidare visade resultaten att de studenter som inriktats på djupnivå presterade kvalitativt mer högtstående svar på förståndsfrågorna, d v s att arten av studieresultatet påverkades av examinationsformen. Slutligen visade resultatet av den prövning som gjordes efter 46 dagar att resultaten i jämförelse med prövningen omedelbart efter inläsningen försämrades avsevärt beträffande ytkunskap och ordagrant återgivande men obetydligt beträffande förståndsfrågor och sammanhang. Detta visar alltså att den inriktning som åstadkoms via examinationens utformning inte bara påverkar arten av den resulterande kunskapen utan också resultatets varaktighet.

De här refererade undersökningarna ger alltså stöd för antagandet att studieresultaten definierade som arten av inhämtad kunskap har ett funktionellt samband med undervisnings- och examinationsformer.

Lennart Svensson (a a) har undersökt en grupp studerande såväl experimentellt som i en normalstudiesituation med hänsyn till deras sätt att förhålla sig till det material de skulle inhämta. Han har därvid inte infört någon experimentellt varierad faktor vare sig beträffande instruktioner eller examination. I stället har han undersökt de studerandes spontana sätt att förhålla sig till materialet. Han kallar deras förhållningssätt "cognitive approach" och skiljer här mellan vad han kallar en "holistic approach" och en "atomistic approach". Därmed menar han att den studerande som har ett holistiskt förhållningssätt studerar ett material med inriktning på det meningssammanhang texten som helhet uttrycker, medan den som har ett atomistiskt förhållningssätt studerar ett material med inriktning på detaljer i eller delar av texten och på helheten som en summa av sådana delar.

Svensson har alltså undersökt detta både i en experimentsituation och i en normalstudiesituation. I experimentet fick en grupp pedagogikstuderande läsa in och återberätta innehållet i två texter vid tre bestämda tillfällen. Vid

det första tillfället inlästes och återberättades text 1, introspektiv redogörelse för tillvägagångssättet vid inläsningen lämnades och frågor besvarades. Vid det andra tillfället återberättades text 1 igen och introspektiv rapport lämnades, varefter man förfor som ovan med text 2. Vid det tredje tillfället återberättades text två, introspektiv rapport lämnades och frågor besvarades. I normalstudieundersökningen ingick experimentgruppen samt två grupper som studerade statskunskap resp ekonomi. Dessa studenter följdes under en termins studier med intervjuer angående sitt tillvägagångssätt i studiearbetet, varefter detta relaterades till hur de klarade examinationen i ämnena.

Resultaten visar att sättet att förhålla sig till det material man avser att läsa in har avgörande betydelse för inlärningsprocessens resultat. De som hade vad författaren kallar ett holistiskt förhållningssätt uppnådde bättre inlärning både när denna mättes i förståelse av ett sammanhang och när den mättes i form av frågor på detaljkunskap. När det gäller normalstudiegruppen tolkar Svensson resultaten så, att variationerna i studieframgång har samband med att studenterna anpassar sitt sätt att arbeta efter faktorer inom och utom studiesituationen och efter tidigare studieerfarenheter.

Svensson menar att vad han kallar "cognitive approach" är en allmän aspekt av kognitivt fungerande. Sammanfattningsvis betonar han, att hans resultat klart visar att utvecklandet av ett holistiskt förhållningssätt vid all inlärning är viktigare än de specifika fakta som lärs in. En inriktning på att se ett problem eller ett faktamaterial som en helhet medför att den resulterande kunskapen blir mer organiserad. Det är också en förutsättning för kritiskt och självständigt tänkande. Ett atomistiskt förhållningssätt leder till kunskap om separata fakta ur det böckerna eller lärarna förmedlar. Även åsikter och värderingar tas då över okritiskt eller grundas på ytliga fakta, då relationen till helheten saknas. Vidare menar Svensson att hans resultat visar att de skillnader i tillvägagångssätt vid inlärning som han pekat på är en viktig faktor bakom avbrutna studier och därmed också bakom selektionen i utbildningen. Han ställer därför frågan hur undervisningssystemet förhåller sig till differentieringen i samhället.

Svensson menar alltså att det han kallar holistiskt resp atomistiskt förhållningssätt är en mer generell faktor i det kognitiva fungerandet än det de tidigare refererade författarna kallar inriktning på djupnivå resp ytnivå, och att förhållningssättet är svårare att påverka. Han för dock ett utförligt resonemang om vikten av att skola och undervisning förändras så att

utvecklandet av ett holistiskt förhållningssätt befrämjas. När jag jämför de kriterier man använt i de här refererade undersökningarna förefaller det mig rimligt att anta, att det är olika uttryck för en och samma grundläggande faktor man benämnt på olika sätt.

Dessa undersökningar visar alltså, att utformningen av undervisnings- och examinationsformer har en avgörande betydelse för det kvalitativa resultatet av en inlärningsprocess. Frågan om vilka faktorer som påverkar möjligheterna att förändra dessa former blir därmed av central betydelse.

Kapitel 2

PERSONLIG PROBLEMATISERING

Situationell bakgrund

Som en bakgrund till forskningsprojektet vill jag beskriva vissa, som jag bedömer det, relevanta delar av den existentiella situation, i vilken den vetenskapliga tankegången väcktes vårterminen (vt) 1976. Jag återger här min spontana upplevelse av händelseförloppet. Skeendet kommer sedan att belysas i undersökningen.

Jag kom till Socialhögskolan vt -74 på ett halvtidsvikariat som universitetslektor i psykologi. Dessförinnan hade jag arbetat som psykolog, huvudsakligen som psykoterapeut inom den psykiska barna- och ungdomsvården, och jag hade under vt -74 fortfarande halvtidstjänst vid barn- och ungdomspsykiatriska kliniken vid Regionsjukhuset i Örebro. Min uppgift vid Socialhögskolan vt -74 var att undervisa i utvecklingspsykologi inom ramen för ettbetygsundervisningen. En ettbetygskurs sträckte sig över en halv termin (halva kursen förutsattes vara inhämtad inom ramen för den inom socionomutbildningen obligatoriska grundkursen). På ettbetygskursen undervisade fem olika lärare. Mitt avsnitt sträckte sig över c:a två veckor per undervisningsgrupp. Min upplevelse var följande: Jag hade en mängd kunskaper och erfarenheter, som jag tyckte det skulle vara värdefullt för de blivande socionomerna att ta del av. Jag föreläste om detta inom ramen för studieplanen. Jag upplevde att detta inte svarade mot någon önskan hos eleverna att lära. Mina försök att skapa dialog misslyckades. Det enda jag upplevde att eleverna önskade veta var, vad de måste kunna prestera för godkänd examination. Jag upplevde situationen mycket frustrerande. Jag är medveten om att varje mänsklig situation, som innefattar mer än en människa, formas av deltagarna tillsammans. Till en del kan den uppkomna situationen skyllas på min osäkerhet i undervisningssituationen och min oförmåga att fungera, då jag inte möter gensvar. Till en väsentlig del torde den dock ha berott på den rådande undervisningssituationen vid skolan och de förväntningar eleverna hade. Denna tolkning bestyrks av den kraftiga reaktion, som vid just denna tid startade en förändringsprocess vid skolan. Om denna process inte kommit till stånd, hade jag sannolikt lämnat skolan med vårterminens utgång och återgått till kliniskt arbete. Nu har jag istället fr o m höstterminen (ht) -74 tjänstgjort på heltid vid Socialhögskolan.

I maj sammankallade elevkåren ett stormöte omkring undervisningsformerna. Jag deltog i mötet och upplevde detta som något mycket positivt. En artikel, som en av skolans psykologilärare skrivit i studentkårens tidning Lösnummer utkommen 1974-05-05, delades ut i stencil. I artikeln drog författaren upp riktlinjer för hur undervisningen skulle kunna läggas upp, vilka blev vägledande för mig i mitt fortsatta undervisningsarbete. Han kom sedermera att bli ledande från lärarhåll i arbetet på att genomföra det som kom att kallas grupporienterad utbildning, och jag kom att nära samarbeta med honom i detta arbete.

Fr o m ht 1974 har jag haft all undervisning i de grupper jag undervisat. Detta har medfört att jag tillsammans med eleverna kunnat planera och genomföra en sammanhängande process av kunskapsinhämtande. Jag utgick ht -74 från den ovan nämnda artikeln och lade upp arbetet på ett samarbete mellan mig som lärarresurs och självstyrande, ansvariga arbetsgrupper bland eleverna. Då elevkåren i början av denna termin sammankallade elever och lärare till ett möte om undervisningen, bad man mig berätta om min arbetsform. Vid detta möte bildades också arbetsgrupper, varvid jag kom att delta i dels en grupp som lade ett förslag till lärarrådet om införande av s k introduktionsvecka för de nyinskrivna eleverna, dels en grupp, som lade förslag till utbildningsnämnden om införande av s k grupporienterad utbildning.

Då beslutet utsäger, att man rekommenderar en övergång till "grupporienterad utbildning" (se nedan), använder jag i fortsättningen denna term, trots att det rör sig om en pedagogisk fråga, varför "undervisning" varit en mer korrekt term.

Jag var förhindrad att delta i de första sammanträdena i arbetsgruppen för grupporienterad utbildning. Då jag kom in i arbetet, hade gruppen beslutat att man skulle lägga ett förslag till utbildningsnämnden före terminens utgång, och man hade samlat material för detta. Jag deltog i arbetet på att utarbeta förslaget och skrev den slutgiltiga version av texten, som kom att utgöra gruppens förslag till utbildningsnämnden. Jag hade en känsla av att vi gick för fort fram, men arbetet hade framskridit så långt, att jag inte ansåg mig kunna ifrågasätta planeringen. Detta är min minnesbild av mitt deltagande.

1974-12-16 tog en enhällig utbildningsnämnd ett beslut, som innebar att man rekommenderade övergång till grupporienterad utbildning. Beslutets text återges från utbildningsnämndens protokoll:

65 § Grupporienterad undervisning

Från arbetsgruppen för grupporienterad utbildning föreligger förslag om försöksverksamhet med grupporienterad undervisning (bilaga 2).

Efter överläggning beslutar utbildningsnämnden enhälligt rekommendera:

att en övergång till grupporienterad utbildning genomförs enligt följande modell.

1. tyngdpunkten av kursen ligger på arbete i studiegrupper om 4-6 elever.

2. delmålsättning och konkreta arbetsformer bestäms gemensamt av lärare och elever vid kursens början inom ramen för gällande tim- och studieplaner.

3. lektionerna är obligatoriska och används för problem och metoddiskussioner och i förekommande fall föreläsningar och grupparbeten kring sådant som aktualiserats i studiegruppernas arbete, varvid lärarna fungerar som handledare och expert.

4. studiearbetet utvärderas kontinuerligt en gång i veckan eller var fjortonde dag både vad det beträffar arbetsmetodiken och kunskapsinhämtandet.

5. examinationen bör samordnas med undervisningen varvid sluttentamen bör undvikas.

att varje ämne under vårterminen 1975 omprövar sina studieplaner och därvid eftersträvar en kursuppläggning som motsvarar de krav som enligt utbildningsnämnden numera kan ställas på undervisnings- och examinationsformer och som framgår av 1:a attsatsen.

att före sista sammanträdets slut vt 75 samtliga studieplaner revideras för genomförande av de nya intentionerna.

Mot bakgrund av ovanstående beslut uttalar utbildningsnämnden att målsättning är

att komma ifrån den traditionella undervisningssituationens nackdelar: passivisering, osjälvständighet, mekanisk inlärning, auktoritär lärare-elev-relation, konkurrensmentalitet. I stället bör undervisningssituationen ge rum för samverkan mellan eleverna, så att dessa gemensamt tar ansvar för ett aktivt kunskapsinhämtande och lektionerna används för bearbetning och verklighetsanknytning av inläst material med läraren som handledare och konsult.

Undervisningen bör leda till självständighet, relevans för det framtida yrket, utveckling av elevernas förmåga att diskutera, hjälp till inlärandet av kurslitteraturen, samarbete, skapa sociala kontakter, ge faktakunskaper och teoretiska kunskaper, stimulera eleverna till att läsa vidare på egen hand.

Utbildningsnämnden vill slutligen betona följande:

att grupporienterad undervisning är en modell som kan tillämpas på alla nivåer och kurser.

att modellen endast ger en ram för undervisningssituationen. Den konkreta utformningen måste sedan för varje kurs göras upp av lärare och elever gemensamt utifrån ämnets förutsättningar och gällande studieplan.

att viss samordning mellan grupper/klasser bör ske med hänsyn till lärarens arbetssituation.

att grupparbeten i traditionell mening inte i och för sig ingår som ett led i grupporienterad undervisning. Om sådana används bör de läggas upp i samråd med eleverna och ingå som ett led i den studieplan som utarbetas.

att det är viktigt att tid avsätts i början av varje kurs för målsättningsdiskussion, uppläggning av studiearbetet och kontaktuppbyggande samvaro som ger underlag för det fortsatta arbetet.

att det är viktigt att läraren fortlöpande är uppmärksam på om grupperna behöver stöd för att fungera på avsett vis.

Detta beslut upplevdes som en stor framgång av dem som arbetat för en förändring av undervisningsformerna. Bland eleverna upplevdes en stark entusiasm för att pröva de nya arbetsformerna. Mycket snart uttrycktes emellertid också den uppfattningen, att det som uppnåtts endast var ett första steg, och att man nu måste fortsätta att utveckla arbetsformerna och dessutom förändra innehållet i studierna. Under 1975 och vt -76 upprepades detta. Någon ytterligare utveckling skedde dock inte. I stället mötte jag i undervisningsgrupperna och i elevkårens tidning ofta uttryck för att man tyckte sig föra ett slags defensiv kamp. Vad försvarade man sig emot? Något öppet ifrågasättande av den grupporienterade undervisningsformen eller något alternativt förändringsförslag förekom mig veterligt inte. Jag diskuterade arbetsformer med kolleger och upplevde en ökande osäkerhet om vad man egentligen talade om. Det föreföll mig som om man utifrån något slags outtalad förutsättning om gemensamma intentioner och värderingar på ett sakplan diskuterade formfrågor, medan det gradvis växte fram ett medvetande hos mig om att det under ytan rörde sig om outtalade skillnader i intentioner och värderingar. På det sättet väcktes hos mig en visshet om att dessa intentioner och värderingar övade ett bestämmande och, genom att de var outtalade, okontrollerbart inflytande på den pågående förändringsprocessen. Därmed blev det viktigt för mig att försöka medvetandegöra dem.

Sedan man beslutat införa den grupporienterade utbildningen, fick lektorn i praktisk förvaltningskunskap Roy Walentin i uppdrag att utföra en utvärdering av denna. I oktober 1976, d v s sedan planläggningen av denna undersök-

ning påbörjats, presenterade han resultatet av en enkät, som han utfört bland eleverna vid skolan (utvärderingen är inte daterad, men tidpunkten framgår av utbildningsnämndens protokoll 1976-10-20, anmälningar samt § 73). Det redovisade materialet kan närmast betecknas som en attitydundersökning, och resultaten visar en övervägande positiv attityd till de försök att förändra undervisningen som gjorts. Då denna rapport kommit, beslöt utbildningsnämnden att komplettera den, genom att gå ut med en enkät till samtliga lärare vid Socialhögskolan angående deras inställning till den grupporienterade utbildningen. Svaren bearbetades inte utan sammanfogades endast. Sammanställningen har sedan bearbetats av docent Lars Owe Dahlgren vid pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet. Resultatet av denna bearbetning har kommit under mitt arbete med denna undersökning (hösten 1977), så att jag kan använda mig av det vid tolkningen av mina data. Det väsentliga från min utgångspunkt är dock, att inte i någon av dessa undersökningar har man frågat, vad man egentligen velat åstadkomma med de föreslagna eller genomförda förändringarna eller varför man ansett det viktigt att åstadkomma resp motverka detta, d v s man har inte frågat efter underliggande intentioner och värderingar. Jag tror inte heller att man kunnat få meningsfulla svar på sådana frågor i en attitydundersökning eller enkät av detta generella slag. När jag ser resultaten av dessa undersökningar, som båda ger uttryck för övervägande positiva ställningstaganden till det man kallar grupporienterad utbildning, och samtidigt ständigt möter uttryck för att man upplever, att denna utbildningsform måste kämpa för sin existens, stärks jag i min övertygelse, att man för att komma ifrån en skendebatt, som döljer ett verkligt skeende, måste söka en metod att medvetandegöra styrande intentioner och värderingar.

Två förhållningssätt i påverkanssituationer.

Vad förde jag då med mig från min tidigare yrkesverksamhet, när jag mötte den situation, vilken jag beskrivit i föregående avsnitt? I min verksamhet som psykoterapeut har jag mött olika sätt att förhålla sig till och se på psykoterapi, och jag menar mig därvid kunna urskilja två kvalitativt olika förhållningssätt. På grundval av mina erfarenheter och kunskaper har jag klart tagit ställning för den ena modellen. I den här studerade förändringsprocessen rörande undervisnings- och examinationsformer tycker jag mig åter möta dessa båda kvalitativt skilda förhållningssätt, och jag betraktar därför de skilda sätten att förhålla sig i en undervisningssituation som paral-

lella med de båda förhållningssätten i psykoterapi.

Vid mitt studium av de intentioner som kommer till uttryck i undervisningssituationen vid Socialhögskolan i Örebro, kommer jag därför att se dessa i ett dikotomiserat perspektiv som representerande två skilda huvudriktningar när det gäller sättet att se på undervisningsprocesser och deras målsättning. Jag vill klargöra detta perspektiv mot bakgrund av min erfarenhet som psykoterapeut genom att ställa mot varandra först två definitioner av psykoterapi, sedan två definitioner av undervisning. Jag vill därvid jämföra de grundläggande värderingar och synsätt dessa definitioner ger uttryck för samt därefter ur dem härleda och avgränsa två riktningar när det gäller synen på och intentioner i undervisningsprocesser. Jag kommer sedan att använda denna avgränsning som en referensram när jag studerar de intentioner som kommer till uttryck i utformandet av undervisnings- och examinationsformer.

Detta teoretiska resonemang kommer att tjäna som en referensram vid undersökningen och utgör en del av min förförståelse, då jag går in i problematiken. Per-Johan Ödman (1979) skriver om betydelsen av en sådan form av förförståelse:

> "Förförståelsen är vår förståelse som fakticitet. Förståelsen grundas på den historiskt givna förförståelsen. Eller som det ofta uttrycks: vi kan inte förstå utan att redan ha förstått. En rudimentär förförståelse kan dock vara tillräcklig för att processen ska kunna sätta igång. Då har vi ju möjlighet att börja någonstans.
>
> Förförståelsen är dock inte enbart ett inbyggt minne vi har till förfogande när tillvaron så kräver. Den ger riktning i vårt sökande. Det är den som avgör vilken aspekt vi lägger på det föremål som studeras. Man kan också formulera det så här: utan förförståelse inget problem och inget som kan ge ledtrådar." (sid 81)

I min lic. avhandling har jag följt utvecklingen av en barnpsykoterapeutisk metod (Olofgörs-Sjöström, 1974). Denna metod, som utvecklats av Gudrun Seitz, vill jag kontrastera mot den etablerade synen på psykoterapi genom att ställa två citat mot varandra:

1. Psykoterapiutredningen (Utbildning i psykoterapi och psykosocialt arbetssätt, UKÄ-rapport 1975:24) går igenom de vanligaste definitionerna av psykoterapi och sammanfattar dem genom att citera ur socialstyrelsens rapport "Den psykiatriska vårdens målsättning och organisation":

> "Psykoterapi kan definieras som
>
> (a) systematiska, målinriktade åtgärder

(b) baserade på psykologisk teori och metod

(c) avsedda att påverka hela personligheten eller sådana tankar, känslor, impulser, relationer, psykosomatiska symtom etc som upplevs som besvärande av individerna själva eller av deras omgivning

(d) utförda av för ändamålet utbildade personer, vilka bedriver psykoterapi som yrke eller som en del av en tjänst i människovårdande verksamhet." (sid 10)

Denna definition täcker begreppet psykoterapi genom att uttala sig om a) att det rör sig om en verksamhet, b) vad för slags teori verksamheten grundas på, c) vad målet med verksamheten är samt d) vilka som utför verksamheten. Innehållet i definitionen ger, enligt min uppfattning, uttryck för en teknisk, naturvetenskaplig människosyn som implicerar en subjekt-objekt-relation mellan terapeut och patient. Detta framgår av att man talar om psykoterapi i termer av a) "åtgärder" som är c) "avsedda att påverka" och d) "utförda" av vissa personer. Man ser alltså psykoterapin tekniskt-instrumentellt i termer av påverkan som ett subjekt skall åstadkomma på ett objekt.

Mot denna definition vill jag ställa en annan definition av psykoterapi som Gudrun Seitz formulerat och som jag citerat i det ovan nämnda arbetet:

> "Terapeutens huvudsakligaste uppgift är därför att ägna sig åt den inre beredskapens gestaltning och genom att rätt förstå denna, kunna utveckla möjligheter som ligger latenta hos barnet, hur skadade, hur torftiga eller hur rika dessa än må vara." (sid 53)

Denna definition täcker begreppet psykoterapi genom att uttala sig om vad terapeutens uppgift är och vad målet för denna är. Innehållet i definitionen ger enligt min uppfattning uttryck för en syn på människan som skapande, intentionsstyrt väsen, vilket implicerar en subjekt-subjekt-relation mellan terapeut och patient. Detta framgår av att Seitz talar om terapeutens uppgift i termer av att "ägna sig åt— — — gestaltning", att "rätt förstå denna" och att därigenom "kunna utveckla möjligheter". Hon ser alltså terapin dialektiskt - frigörande i termer av utveckling som skall komma till stånd genom kommunikation i en subjekt-subjekt-relation.

Jag har analyserat dessa terapidefinitioner för att jag menar att de ger en förståelsebakgrund till det motsatsförhållande jag vill fokusera när jag nu skall avgränsa två definitioner av undervisning.

1. Åke Bjerstedt (1972) definierar pedagogiken som vetenskaplig disciplin genom två alternativa formuleringar:

> "Pedagogiken som vetenskaplig disciplin inriktar sig på systematiskt studium av den eduktiva processen, d v s på alla former av påverkan, som utövas i avsikt att förändra människors potentiella, habituella eller aktuella beteenderepertoar i överensstämmelse med uppställda mål." (sid 7)

> "Pedagogiken som vetenskaplig disciplin strävar efter att uppställa och med hjälp av i möjligaste mån objektiva metoder pröva system av hypoteser om sammanhang mellan åtgärder och resultat i undervisnings-, uppfostrings- och andra påverkningssituationer." (sid 7)

Bjerstedt talar här om pedagogiken som vetenskap men ger inom dessa definitioner uttryck för sin syn på den tillämpade pedagogiken, undervisningen, "den eduktiva processen". Han ger därigenom en definition som täcker begreppet undervisning genom att uttala sig om vilka slags processer det rör sig om och vad målsättningen är. Samtidigt är det uppenbart att dessa definitioner i likhet med den första definitionen av psykoterapi ger uttryck för en teknisk, naturvetenskaplig människosyn med subjekt-objekt-relation mellan lärare och elev. Detta framgår av att Bjerstedt talar om pedagogik i termer av "påverkan", "i avsikt att förändra", "i överensstämmelse med uppställda mål", samt att "pröva hypoteser om sammanhang mellan åtgärder och resultat i — — — påverkningssituationer". Bjerstedt ser alltså undervisningssituationen som en tekniskt - instrumentell påverkningssituation, där syftet är att läraren som subjekt skall åstadkomma förändringar hos eleven som objekt i riktning mot i förväg uppställda mål.

Det är min uppfattning att Bjerstedt här är representativ för ett vanligt sätt att se på undervisning. Så slås det t ex fast i det inledande kapitlet i kompendiet Universitetspedagogik (Ahlström, red, 1968) att "Den undervisare, som inte anser sin uppgift vara att förändra studenterna i en viss riktning, mot ett i förväg bestämbart mål, undervisar inte." (sid 12). Man ansluter sig i det fortsatta resonemanget till behavioristisk inlärningspsykologi och uttrycker kravet på kommunicerbara målformuleringar så att man skall "beskriva studenternas beteenderepertoar efter undervisningen" (sid 14).

2. Mot denna definition vill jag ställa en annan, som i pedagogiken ser en hermeneutisk dialog. Jag utgår då ifrån Schyl-Bjurman och Strömberg-Linds definition av dialogpedagogik (1976):

> "Vi menar att begreppet dialogpedagogik står för en frigörande pedagogik som bygger på kommunikation och samspel. Dialogpedagogik är för oss ett förhållningssätt ur vilket metoder växer fram. Det dialogpedagogiska förhållningssättet har sin inriktning på en dynamisk inlärning som äger rum i växelspel mellan två eller flera människor, mellan barn och vuxna, mellan elever och lärare,

> mellan elever, mellan lärare, mellan individ och studiestoff. Där dialogpedagogik tillämpas - i förskola, skola, vuxenutbildning - finns medvetandet att inlärning är en aktiv process, som bygger på samspel med omgivningen." (sid 5, min kursivering)

Ödman (1976) skriver, att undervisning byggd på dialog skall utgöra ett existentiellt meningsfullt samtal mellan två parter kring ett sakförhållande, där samtalet leder till att parterna förändrar varandra. Vidare framhåller han, att sakförhållandet skall behandlas kontextuellt och ses i ett historiskt perspektiv. Han påpekar dessutom att en hermeneutisk dialog inte alltid innebär ett samtal mellan två personer.

> "Det kan också vara ett samtal med en bok, ett ting eller fler personer än två. Den hermeneutiska dialogen kan ske i ett klassrum där den ena parten är lärare och den andra en skolklass." (sid 134)

Sjølund (1974) skriver:

> "Undervisningen måste därför ändras från att vara en reproduktionsprocess till att bli en förändringsprocess. Att lära sig betyder att förändra sig." (sid 150)

Mot denna bakgrund vill jag definiera undervisning som en process i vilken undervisaren som subjekt i kommunikation med eleven/eleverna som subjekt kring ett sakförhållande söker, skapar och bearbetar kunskap, och där processen leder till att resurser hos deltagarna frigörs och utvecklas på ett sätt som innebär att deltagarna förändras.

Denna definition täcker begreppet undervisning genom att uttala sig om vad för slags mellanmänskligt skeende, som kan kallas undervisning och vad målet för detta är. Samtidigt menar jag, att den i likhet med den andra definitionen av psykoterapi ovan ger uttryck för en syn på människan som skapande, intentionsstyrt väsen, som kännetecknas av möjligheter till meningsfull kommunikation i subjekt-subjekt-relationer. Detta framgår av att undervisning definieras i termer av "process", "subjekt", "kommunikation", "skapar — — — kunskap", "resurser — — — frigörs och utvecklas", "förändras". Undervisningen betraktas alltså här - liksom psykoterapin i den andra definitionen - som dialektiskt-frigörande i termer av en process som skall komma till stånd genom kommunikation i en subjekt-subjekt-relation.

För undvikande av missförstånd vill jag understryka, att jag ser den psykoterapeutiska situationen enligt definition 2 som i vissa avseenden parallell till undervisningssituationen enligt definition 2, inte som liktydig med denna.

Jag kommer i denna undersökning att kalla de båda ovan redovisade sätten att se på undervisning för den tekniskt-instrumentella modellen och den dialektiskt-frigörande modellen. Jag har då renodlat två motsatta ståndpunkter som jag tror att man mer eller mindre utpräglat och i olika kombinationer kan spåra i konkreta undervisningssituationer och pedagogiskt utvecklingsarbete.

Skillnaden ligger främst på relationsplanet och i den människosyn modellen förutsätter. I den tekniskt-instrumentella modellen är relationen lärare-elev en subjekt-objekt-relation. Målen för undervisningen är satta i förväg och utanför undervisningssituationen och är bestämmande för arbetet. Lärarens uppgift är därmed att som handlande ansvarigt subjekt hos eleverna som objekt skapa förutsättningar för den avsedda förändringen. Den underliggande människosynen tycks vara förankrad i delar av den behavioriska och delar av den dynamiska psykologin.

I den dialektiskt-frigörande modellen är relationen lärare-elev en subjekt-subjekt-relation. Målen för undervisningen utformas inom undervisningssituationen i ett samspel mellan lärare och elever. Detta sker visserligen inom ramen för övergripande syften (jfr ovan sid 4), men dessa tillåts inte vara statiskt bestämmande för arbetet utan verkar på och påverkas av undervisningssituationen på ett dialektiskt sätt. Lärarens uppgift är då att som handlande ansvarigt subjekt i kommunikation med eleverna som handlande ansvariga subjekt kring ett sakförhållande skapa förutsättningar för sådana förändringar som av båda parter upplevs som meningsfulla. Den underliggande människosynen tycks vara förankrad i vissa grenar av den dynamiska psykologin (ex Jung, Bjerre), existentialistisk-humanistisk psykologi och dialektisk teori.

Påverkan, avsiktlig och oavsiktlig, äger rum i alla mellanmänskliga sammanhang, och i en undervisningssituation är den avsedd och syftar till förändring. Den skillnad jag velat fokusera ligger alltså i om påverkan sker i en subjekt-objekt-relation eller i en subjekt-subjekt-relation, och jag menar att detta är en fråga om grundläggande människosyn som får konsekvenser för den resulterande förändringens art.

Fromm (1976) pekar på denna skillnad, när han ställer mot varandra en relation av rationell auktoritet baserad på den ena partens överlägsenhet i något avseende, där klyftan gradvis minskar och auktoritetsförhållandet tenderar att upplösas, och en relation av hämmande auktoritet baserad på makt, där auktoritetsförhållandet består och klyftan tenderar att öka.

Per Johan Ödman (a a) talar om två motstridiga processer, som gör sig gällande i utvecklingen av undervisningsformerna i vårt samhälle. Den process, som han menar starkt dominerar, kallar han förtingligande. Han menar, att den kommer till uttryck i synen på eleverna som investeringsobjekt, i det tilltagande bruket av utbildningsteknologi och i betraktandet av genomströmning och betyg som mätare på utbildningsvärde. I enlighet med dialektisk teori menar han, att det parallellt försiggår humaniserande processer, vilka kommer i motsatsförhållande till förtingligandet men är svagare. Den dominerande processen leder till förtingligade relationer mellan lärare och elever. Försök att häva förtingligandet leder till konflikter. Forskning som analyserar förefintliga undervisningssituationer kan emellertid bidra till att en förändring kommer till stånd. Därför menar Ödman, att en hermeneutisk-kritisk analys av utbildningen är nödvändig. Han ser det som en av hermeneutikens viktigaste uppgifter "att öka förståelsen för utbildningsväsendets mening, d v s att beskriva utbildningsväsendet och dess organisation som uttryck för mänsklig intentionalitet och sociala funktioner". (sid 130)

Jag menar, att de processer Ödman talar om, hänför sig till samma fenomen, som jag velat fokusera i denna undersökning, och att det han kallar förtingligande process leder till vad jag kallat en tekniskt-instrumentell undervisningssituation, medan de humaniserande processerna skulle verka i riktning mot vad jag kallat en dialektiskt-frigörande undervisningssituation.

Med detta perspektiv kan föreliggande undersöknings frågeställning formuleras sålunda:

Vilka krafter i form av mänskliga intentioner och värderingar har befrämjat resp motverkat en förändring av arbetsformerna vid Socialhögskolan i Örebro i riktning mot en dialektiskt-frigörande undervisningssituation?

Kapitel 3

NÖDVÄNDIG OCH MÖJLIG KUNSKAP

Hur ska de frågor, som avslutade föregående avsnitt, kunna besvaras? Vilken kunskap är nödvändig för detta? Hur är sådan kunskap möjlig att nå fram till?

Närmast det problem frågorna hänför sig till står de människor, vilka varit verksamma i den undervisningssituation, där den studerade förändringsprocessen ägt rum. Det är dessa människors intentioner och värderingar, sedda i relation till den verklighet förändringsprocessen lett till, som skall efterforskas. Sådan kunskap kan sökas på olika sätt. Det har sagts ovan (sid 6 och 21) att ett väsentligt syfte är att lyfta fram och medvetandegöra intentioner och värderingar, vilka genom att inte vara klart uttalade och sedda övar ett okontrollerbart inflytande på vad som blir verklighet i en förändringsprocess. Uttryckt med psykoanalytisk terminologi ligger inriktningen här närmast på ett medvetet och förmedvetet plan. Då i egentlig mening omedvetet material inte eftersträvas, anser jag det inte aktuellt att använda projektiv metodik. Å andra sidan menar jag att frågeformulär av enkättyp inte skulle ge möjlighet till en tillräckligt djupgående analys. För att komma åt det slags kunskap jag söker tror jag att ostrukturerade intervjuer kring förändringsprocessen och den arbetssituation denna ägt rum i med personer, som engagerat sig för eller emot förändringsprocessen, är en möjlig väg. I enlighet med den teoretiska grundsyn, som läggs fram ovan (sid 3 f), bör innehållet i intervjuerna sedan tolkas enligt existentiellt hermeneutisk metod.

Dessa människor har verkat i en situation, där andra individers och gruppers intentioner och värderingar kommit till uttryck i institutionaliserad form. Då sådana mer eller mindre klart uttryckta intentioner och värderingar kan antas ha påverkat de enskilda människornas ställningstaganden och ageranden, bör även dessa efterforskas. En möjlig väg att nå kunskap om dem är att gå till Socialhögskolans offentliga handlingar. Genom att studera protokoll och handlingar från skolans styrelse, skolans olika organ samt från elevkåren och där söka och tolka de utsagor som berör undervisnings- och/eller examinationsformer, tror jag man kan ta fram den kunskap, som är möjlig att erhålla om intentioner och värderingar på gruppnivå. Även elevkårens tidning tror jag är en viktig källa här.

Det står vidare klart, att verksamheten vid Socialhögskolan försiggått inom ramen för och under påverkan av de generella mål och riktlinjer för sådan verksamhet, som uttalats från samhällets sida. Även dessa bör därför efterforskas. Förordningen för socialhögskolorna utgör här en självklar källa. Vidare bör de utredningar, som behandlar socionomutbildningen och den högre utbildningen i allmänhet liksom vissa andra offentliga handlingar kunna lämna väsentliga bidrag till kunskapen om samhällets intentioner för denna utbildning och de värderingar dessa bygger på. En analys av dessa bör därför utgöra ett led i undersökningen.

Den metod jag valt för att söka denna kunskap redovisas i följande kapitel.

Kapitel 4

UNDERSÖKNINGSMETOD

Datainsamling och analys har genomförts i tre etapper:

Etapp 1. Genomgång och analys av förordningen om socialhögskolorna samt de utredningar och offentliga handlingar, vilka ger uttryck för de övergripande intentioner och riktlinjer, som vid den tid undersökningen gäller kan ha påverkat debatten om och utformningen av undervisnings- och examinationsformer vid Socialhögskolan i Örebro.

Etapp 2. Genomgång och analys av protokoll och övriga handlingar från Socialhögskolans styrelse, lärarråd, utbildningsnämnd, ämnesråd och elevkår samt studieplaner och elevkårens tidning.

Etapp 3. Upptagande och analys av intervjuer med människor, främst lärare och elever, vilka varit verksamma vid Socialhögskolan vid den tid omkring 1974, då omläggningen till grupporienterad utbildning planerades, beslutades och genomfördes.

Styrningsplan utgörs av undersökningens frågeställning (jfr sid 28), utifrån vilken datainsamling och analys fortlöpande styrs.

Under arbetets gång har återkopplingar mellan de olika etapperna och mellan material inom etapperna företagits. Detta innebär att reflexion över insamlat och analyserat material dels styrt fortsatt datainsamling, dels givit ökade möjligheter till förståelse av redan insamlat material. Material insamlat i en etapp kan därför komma att användas i tolkningsarbetet både inom denna och andra etapper. Detta metodkapitel har därför byggts ut stegvis under undersökningens gång.

Det rör sig alltså om en förståelseprocess, som gradvis fortskrider genom datainsamling, bearbetning och fortlöpande analys. Under denna process kommer tolkningar att prövas, förkastas, förfinas och så småningom bli mer omfattande och djupgående.

I likhet med Ricoeur (1971) ser jag tolkningsprocessen som en dialektik mellan gissning och validering av gissningarna. Det rör sig om att visa, att en

tolkning i ljuset av vad man vet är mer trolig än någon annan. Gissning och validering utgör olika delar av den hermeneutiska cirkeln. Ödman (1979) skriver om kriteriefrågan i existentiell hermeneutik:

> "Det går inte att finna kriterier utöver den hermeneutiska cirkeln själv. Vissa tolkningar bildar en bättre gestalt och verkar ha ett bättre samband med det uttolkade (– – –), vilket vi kan argumentera för. – – – Vi kan inte avfärda de överblivna tolkningarna som 'ohållbara' eller 'osanna', endast som mindre rimliga, mindre meningsfulla." (sid 95)

Ricoeur (a a) betraktar valideringen som en argumentativ disciplin och jämför den med lagtolkningen inom juridiken.

Då tolkningsarbetet i föreliggande undersökning lett fram till en sammanhängande och meningsfull bild av hur för förändringsprocessen styrande intentioner och värderingar verkat genom i processen verksamma människor, har den inom denna undersökning avsedda förståelsen uppnåtts.

Etapp 1:

I denna etapp har en genomgång företagits av förordningen om socialhögskolorna och de utredningar, som ger direkta uttryck för samhällets intentioner och riktlinjer för socionomutbildningen, samt av nämndens för socionomutbildning anslagsframställningar och protokoll, riksrevisionsverkets rapport om socionomutbildningen och ett beslut av vardera justitiekanslern och justitieombudsmannen. För de olika källorna redovisas vilka delar som bedömts vara relevanta utifrån föreliggande undersöknings frågeställning. Ur dessa avsnitt har uttagits samtliga utsagor, vilka utsäger något väsentligt om de intentioner och/eller riktlinjer för undervisnings- och examinationsformer, som källan ger uttryck för.

De utsagor som tagits fram ur det totala källmaterialet, ligger sedan till grund för en sammanhängande tolkning av vilka intentioner och riktlinjer som vid den aktuella tiden varit gällande för socionomutbildningen från samhällets sida. Speciellt fokuseras de motsättningar, som finns i materialet, hur synen på dessa förändats och hur man sökt lösa motsättningarna. Vidare undersöks huruvida intentioner, allmänna riktlinjer för arbetet och direkta metodiska anvisningar, d v s ställningstaganden på olika avstånd från den konkreta undervisningssituationen, pekar i samma riktning.

De intentioner som studeras gäller dels för utbildningen i dess helhet, dels

för speciella delar av eller en speciell utformning av utbildningen. De riktlinjer för undervisningens utformning som studeras gäller såväl yttre som inre former. Undersökningens frågeställning och perspektiv har bestämt urvalet av utsagor, och i perspektivet ligger att övergripande syften och konkreta målsättningar liksom yttre och inre former samverkar och ömsesidigt bestämmer varandra.

Den bild av samhällets styrande intentioner och riktlinjer, som blivit resultatet av analysen på etapp 1, utgör dels en del av bakgrundsmaterialet för tolkningsarbetet på etapperna 2 och 3, dels en del av underlaget för undersöknignens slutdiskussion.

Etapp 2:

I denna etapp har en genomgång företagits av sådan skriftlig dokumentation vid Socialhögskolan, som bedömts relevant när det gäller att skapa en bild av utvecklingen av och diskussionen kring undervisnings- och examinationsformer i den studerade undervisningssituationen. Undersökningen har av praktiska skäl begränsats till att omfatta sociala linjen, och praktikutbildningen berörs ej. De dokument som studerats är: protokollen från Socialhögskolans styrelses sammanträden, de olika versionerna av den av styrelsen fastställda planen över studiegången, utbildningsnämndens protokoll, lärarrådets protokoll, protokoll från ämnesråd i de olika undervisningsämnena och de olika versioner av ämnenas studieplaner, samt från elevkåren protokoll från styrelsesammanträden, protokoll och handlingar från sektionsmöten och stormöten, verksamhetsberättelser och tidningen Pettersson. Ur protokoll, handlingar, studieplaner och verksamhetsberättelser har uttagits samtliga utsagor, vilka utsäger något om undervisnings- och/eller examinationsformer. Ur tidningen Pettersson har noterats alla inslag, som behandlar dessa frågor.

Detta material ligger sedan till grund för en sammanhängande tolkning av vilka arbetsformer som varit förhärskande och hur krafterna för och emot en förändring av dessa kommit till uttryck och verkat. Analysen av detta material har skett i tre tidsperioder. Vårterminen (vt) 1974 framstår som en avgörande vändpunkt när det gäller balansen mellan de studerade krafterna. I den preliminära planeringen avsåg jag att koncentrera undersökningen på skeendet vt -74 och därefter, och att endast studera tiden närmast före vt -74 som en bakgrund till detta. En preliminär genomgång av den skriftliga dokumentetionen visade dock, att processen var mer komplicerad än jag i min förförståelse föreställt mig. Processer av liknande slag som de som bröt

igenom vt -74 hade i varierande grad varit i verksamhet under hela skolans existens, och för att få en förståelse av den aktuella förändringsprocessen visade det sig väsentligt att få en så fullständig bild av det föregående skeendet som möjligt. Periodindelningen blev därför:

a) vt -67 - ht -73
b) vt -74
c) ht -74 - vt -77

Den bild av utvecklingen av och diskussionen kring undervisnings- och examinationsformer, som blivit resultatet av analysen på etapp 2, utgör dels en del av bakgrundsmaterialet för tolkningsarbetet på etapperna 1 och 3, dels en del av underlaget för undersökningens slutdiskussion.

Etapp 3:

Utifrån de bilder, som erhållits i etapperna 1 och 2, har i denna etapp genomförts ett antal intervjuer i syfte att avtäcka och medvetandegöra hur de studerade motsättningarna återspeglas hos och verkar genom enskilda människor i processen. Metoderna för datainsamling och analys har här stegvis förändrats under arbetets gång genom kontinuerliga återkopplingar från det insamlade materialet till styrningsplanet. Jag beskriver metodutvecklingen i följande avseenden var för sig: undersökningsfocus, intervjupersoner, intervjuns utformning, analys- och tolkningsmetod. Återkoppling har främst skett efter upptagande 1977-09-20 och preliminär analys av intervju nr 1, vilken analyserades omedelbart för att ge vägledning för det fortsatta datainsamlings- och analysarbetet, efter upptagande av intervjuerna nr 2-15 under oktober och november 1977 och preliminär analys av intervjuerna nr 2 och 3, vilka analyserades för att ge återkoppling till styrningsplanet, samt beträffande analys- och tolkningsmetod efter det att resterande intervjuer upptagits under maj - juli 1978.

En följd av reflexionen över intervju nr 1 var att jag före ytterligare intervjuupptagande genomförde en självbeskrivning utifrån de frågor som utgjort underlag för intervjuerna av mitt eget engagemang och agerande i den studerade förändringsprocessen. Denna beskrivning har jag dels analyserat analogt med intervjuerna, dels använt som bakgrundsmaterial vid min analys och tolkning av intervjuerna. Jag gjorde beskrivningen på detta stadium av undersökningen av två skäl. För det första ville jag vara så opåverkad som möjligt av vad andra intervjupersoner skulle komma att uttrycka. För det andra ville jag ha medvetandegjort mina egna intentioner och värderingar så långt som

möjligt innan jag skulle tolka intervjupersonernas utsagor. Jag har redogjort för mitt perspektiv på den studerade processen i kapitel 2, men då jag i den använda forskningsmetoden använder mig själv som instrument både i datainsamlingen och i tolkningsprocessen, menar jag att en fördjupning är viktig.

Det faktum att jag deltagit i den studerade processen, och att intervjupersonerna är bekanta med mig och känner till min inställning påverkar självfallet undersökningen och måste användas som ett instrument vid analysarbetet. Detta har flera aspekter. Vid upptagandet av intervjuerna kan vetskapen om min inställning och mina intentioner utgöra ett hinder för de intervjupersoner, som på ett eller annat sätt tagit ställning mot förändringsprocessen, att fritt uttrycka sina uppfattningar. När det gäller dem som varit för förändringen kan det å andra sidan innebära, att man förutsätter förståelse och inte uttrycker sig tillräckligt utförligt och klart. Man kan också se min kännedom om personer och förhållanden som ett hinder för informationsinhämtandet i intervjuerna. Emellertid menar jag att dessa förhållanden är tillgångar vid analysen av intervjuerna. De kan därvid ställas samman med innehållet i intervjupersonernas utsagor och användas som instrument när det gäller att försöka tolka och förstå innebörden i dessa. Man kan inte heller bortse ifrån att intervjuaren uppträder något olika mot olika personer. Är man omedveten om detta, blir det en felkälla, som finns i alla intervjusituationer, men är man medveten om det, kan det också bli ett instrument i tolkningsarbetet. Intervjupersonens svar måste alltså tolkas och förstås utifrån den situation i vilken de avgivits. Risken för att jag projicerar mina egna uppfattningar eller mina förväntningar om intervjupersonens uppfattningar på dennes utsagor måste också i möjligaste mån hållas under medveten kontroll. Av dessa skäl ser jag det som väsentligt, att jag så långt möjligt medvetandegör och uttrycker mina egna ställningstaganden, intentioner och värderingar, innan jag genomför analysen av intervjuerna.

Undersökningsfocus

Reflexion över den bild, som erhållits på etapp 2, gav vid handen, att det vore ogörligt att på ett meningsfullt sätt söka fram och studera intentioner och värderingar kring alla relevanta diskussioner och beslut. Jag valde då ett undersökningsfocus från var och en av de studerade tidsperioderna att samla material omkring. Från period a valdes ett försök att förändra undervisningen i socialrätt, som enl analysen på etapp 2 genomfördes av en lära-

re 1970-71 (jfr sid 78ff), från period b valdes elevaktiviteten vt -74 och från period c valdes beslutet om grupporienterad utbildning 1974-12-16. Vidare avsåg jag att fokusera processen i ett visst undervisningsämne, och den bild ämnesrådsprotokollen och diskussionen i elevtidningen Pettersson gav visade att ämnet statskunskap kunde utgöra ett lämpligt undersökningsfocus. De frågor, som utgör underlag för intervjuerna (jfr sid 39), användes under de 15 första intervjuerna i försök att lyfta fram intentioner och värderingar som verkat kring dessa fyra foci.

Då 15 intervjuer genomförts visade det sig emellertid ohållbart att hålla fast vid fyra undersökningsfoci. Många av de intervjuade hade varit vid skolan vid den tid, då försöket i socialrätt genomfördes, men ingenting framkom i intervjuerna, som på något väsentligt sätt belyste vad som verkat för och emot denna förändringsprocess. Att bibehålla denna som ett focus för undersökningen skulle därför kräva en stor utökning av antalet intervjupersoner. Den aktuelle läraren har emellertid p g a den betydelse han haft, bibehållits som intervjuperson, och hans uppgifter liksom den skriftliga dokumentationen i frågan finner jag så intressanta, att alla trådar i undersökningen, som leder till socialrättsförsöket, kommer att följas. Av de intervjuade personerna har ingen styrkt min uppfattning att ämnet statskunskap skulle förtjäna ett specialstudium. Det visar sig i intervjuerna, att det väsentliga materialet samlar sig omkring elevaktiviteten vt -74 och beslutet om grupporienterad utbildning, vilka framstår som en sammanhängande process. Denna process har därför fortsättningsvis utgjort det focus, kring vilket intervjumaterial insamlats, analyserats och tolkats.

Intervjupersoner

Urvalet av intervjupersoner har varit en kontinuerlig process, som pågått under hela datainsamlingsperioden. Från början styrdes urvalet av undersökningens frågeställning och de fyra ovan redovisade undersökningsfoci sålunda, att jag sökte personer, vilka tagit ställning och agerat för eller emot en förändring eller på något annat sätt haft väsentlig funktion i de studerade sammanhangen. Det stod från början klart, att ett starkt begränsat urval av intervjupersoner måste göras, då bearbetningen av varje intervju innebär ett omfattande arbete. Eftersom syftet inte är att söka generaliserande kunskap, utan att genom enskilda människor belysa möjliga intentioner och värderingar och dessas verkan, har inte någon form av representativitet eftersträvats. Jag har tagit kontakt med personer, som jag vet varit engagerade i de studerade frågorna och sedan tillfrågat dessa och andra

verksamma vid skolan, om de kunde uppge ytterligare personer. De personer jag känt till eller fått uppgift om har jag informerat om undersökningens syfte och uppläggning och tillfrågat om de ville medverka som intervjupersoner. Inte någon tillfrågad har på detta stadium nekat att delta. Ordningsföljden på intervjverna har blivit beroende av när de olika personerna aktualiserats i undersökningen samt när de varit anträffbara.

Då undersökningsfocus ändrats på sätt som beskrivits ovan, kunde sökandet efter intervjupersoner begränsas till att gälla sådana som tagit ställning och agerat för eller emot den förändringsprocess, som representerades av elevaktiviteten vt -74 och beslutet om grupporienterad utbildning. Som framgått hade urvalet i realiteten redan i huvudsak fått en sådan beränsning. Vid denna tid kom jag att genomföra en annan förändring av urvalskriteriets formulering. I mitt sökande efter intervjupersoner hade jag stött på en mycket stor svårighet att finna personer, som ansett sig ha tagit ställning eller agerat mot den grupporienterade utbildningen. Det hände t o m, att personer som sagt sig sinsemellan ha diskuterat frågan mycket utpekade varandra som motståndare men var och en betecknade sig själv som "för förändringsprocessen men kritiska på vissa punkter". I min strävan att förstå dessa personer har jag gradvis kommit att förändra min förförståelse för situationen. Det framstod till en början som självklart för mig att de verkligen medvetet tagit ställning och agerat mot förändringsprocessen, eftersom jag upplevde att deras fungerande hindrat förändringsprocessen att gå vidare. Gradvis insåg jag, att om jag verkligen ville förstå de personer det gällde, måste jag utgå ifrån att deras uppfattning om sig själva var subjektivt sann,och ifrågasätta detta endast om matrialet inte går att förstå utifrån detta antagande. Utifrån min ändrade förförståelse förändrade jag därför urvalskriteriet till personer som tagit ställning och agerat för förändring eller som i något avseende ställt sig kritiska till förändringsprocessen. Denna förändring i min förståelsehorisont var resultatet av en reflexion över dels de reaktioner jag mött hos tilltänkta och faktiska intervjupersoner, dels den tentativa analysen av intervju nr 3 och en seminariediskussion av denna.

Då samtliga intervjuer genomförts kan jag konstatera, att urvalet av intervjupersoner kom att utformas på följande sätt:
Jag tog först kontakt med personer, som jag visste aktivt agerat för genomförandet av den grupporienterade utbildningen (ipp nr 1, 2, 6, 11).Andra personer, som dessa nämnde som viktiga agerande för förändringen var ipp nr 4 och 5. För att ha möjlighet att göra analysen av intervjuerna tillräckligt ingående begränsade jag urvalet till dessa.

Samtidigt som jag tog dessa kontakter frågade jag de tilltänkta intervjupersonerna och andra lärare och elever, med vilka jag diskuterade undersökningen, om de kunde nämna personer, som tagit ställning och agerat mot den aktuella förändringsprocessen. Som framgått ovan kom jag sedan att ändra urvalskriteriet till att gälla personer, som ställt sig kritiska till förändringsprocessen. Som kommer att framgå av intervjuanalyserna har en del av dessa enligt egen uppfattning tagit ställning och agerat för förändringsprocessen, men urvalskriteriet var det här anförda. De lärare, som oftast nämndes av både kolleger och elever, var ipp nr 3, 14 och 18. Andra som nämndes var ipp nr 8, 9 och 23, samt ytterligare personer, som ej intervjuats av samma skäl som gäller för begränsningen av intervjupersoner som agerat för förändringen. När det gäller elever, som ställt sig kritiska, har det varit anmärkningsvärt svårt att få fram namn. Ip nr 12 fick jag tips om av ip nr 6 och intervjuade på ett tidigt stadium. Ipp nr 17, 19 och 21 fick jag småningom tips om genom intervjuade lärare, nr 24 genom elever. Andra namn som nämndes visade sig vara svåra att spåra, och jag ansåg det rimligt att begränsa urvalet enl ovan. Att fler personer intervjuades som kritiska till än som förespråkare för förändringsprocessen beror på att det varit svårare att entydigt hänföra en person till den förra kategorin än till den senare. Sju personer intervjuades därför att de genom sin ställning varit agerande i processen (ipp nr 7, 10, 15, 16, 20, 22 och 25). Slutligen intervjuades den lärare, som 1970-71 enligt de i etapp 2 genomgågna dokumenten försökte genomföra en förändring av undervisnings- och examinationsformerna i ämnet socialrätt (ip nr 13). Då ip nr 22, ordföranden i Socialhögskolans styrelse, efter att ha tagit del av min bild av honom, baserad på den genomförda intervjuanalysen, vägrade att medverka i undersökningen, genomförde jag ytterligare en intervju med en ledamot av styrelsen (ip nr 26).

Intervjuns utformning

Intervjuerna har hela tiden genomförts som ostrukturerade samtal kring det fokuserade händelseförloppet, styrda av att ett antal frågeställningar skulle täckas av så fullständigt som möjligt. Varje intervju har inletts med att jag kortfattat redogjort för syftet med undersökningen, dess metod och de etapper jag genomfört. Varje intervju har tagits upp på band, och såväl bandet som den fullständiga utskriften av detta kommer att förvaras på Statens psykologisk-pedagogiska bibliotek.

Frågeställningarna var, då jag genomförde den första intervjun, följande:

1. Vad ser ip som huvudinnehållet i det undersökningsfocus som behandlas (undervisningsprocessen i socialrätt, elevaktiviteten, beslutet, diskussionerna i ämnet statskunskap)?
2. Hur vill ip beskriva sitt ställningstagande och sitt agerande?
3. Vad har ip velat uppnå med sitt agerande?
4. Varför såg ip det som väsentligt att uppnå detta?
5. Vad anser ip att det egna agerandet ledde till?
6. Vad ser ip som drivkrafter för andra agerande?
   a) sådana som agerat i samma riktning som ip?
   b) sådana som agerat i motsatt riktning?
7. Vad menar ip att det som står i undersökningsfocus fått för konkreta konsekvenser?
8. Hur värderar ip dessa konsekvenser?
9. På vilka grunder bygger ip dessa värderingar?

Analysen av den första intervjun visade mycket litet av personliga intentioner och värderingar. Detta ledde dels till att en yttrerligare fråga tillfördes:

10. Varifrån har ip fått impulser till sitt engagemang och agerande?,

dels till en medvetenhet hos mig om att jag måste fråga mer skärpt och riktat efter det jag söker. Utifrån detta genomförde jag ett tillägg till denna intervju 10-03 Hela intervjun analyserades därefter på nytt.

Efter upptagandet av intervju nr 2 tillfogades, utifrån material som den intervjuade införde, och som jag uppfattade som väsentligt för belysandet av undersökningens frågeställning, ytterligare två frågor:

11. Vilka ageranden och processer på och utanför skolan verkade
    a) för förändring
    b) mot förändring?
12. Vilka drivkrafter ligger bakom dessa ageranden och processer?
    a) dem som verkar för förändring?
    b) dem som verkar mot förändring?

För att skapa ökad enhetlighet och överblickbarhet i materialet ändrades också underfrågorna till fråga 6 till a) sådana som agerat för förändring och b) sådana som agerat mot förändring. Efter det att utformningen av kriteriet för urval av intervjupersoner förändrats som beskrivits ovan, ändrades underfrågorna till fråga 6 till: a) sådana som tagit ställning för förändringsprocessen, och b) sådana som ställt sig kritiska till förändringsprocessen. Då undersökningsfocus begränsades till elevaktiviteten vt -74 och

beslutet om grupporienterad utbildning, bortföll givetvis de övriga undersökningsfoci i fråga 1.

Analys- och tolkningsmetod

Syftet med analys- och tolkningsarbetet är att för var och en av de intervjuade ge en bild av en person, som på något sätt varit engagerad i eller berörd av den studerade förändringsprocessen. Perspektivet på materialet är: Hur har denna person upplevt och förhållit sig till förändringsprocessen, vad har den betytt för honom/henne, och vilka intentioner och värderingar har styrt hans/hennes ställningstaganden och ageranden?

Analysen av varje intervju inleds med en presentation av den intervjuade och en motivering till att han/hon utvalts för intervju. Vidare försöker jag beskriva hur jag upplever den intervjuade och hurudan jag uppfattar att relationen mellan oss är. Jag klargör också när och var intervjun genomfördes och hur många sidor utskriften omfattar. Varje intervju tog mellan en och en halv och två timmar, med undantag av intervju nr 26, som tog en halvtimme.

Analysarbetet har sedan inletts med att jag, då jag fått utskriften av en intervju, lyssnat igenom bandet. Därvid har jag fyllt i sådant som utskrivaren inte uppfattat och markerat speciella tonfall, suckar, pauser och dylikt.

För att kunna analysera utsagorna i intervjuerna utifrån undersökningens syfte fann jag det väsentligt att närmare klargöra innebörden i begreppen intention och värdering.

Ordet intetion syftar på vad en människa vill åstadkomma eller uppnå. Varje uttryck för intentionalitet bör därför kunna uttryckas i termer av:
"jag vill/ville att..."
"jag vill/ville inte att..."
"(jag tror att) han/hon/de vill/ville att..."
"(jag tror att) han/hon/de inte vill/ville att..."

Ordet värdering syftar på att man åsätter eller frånkänner något värde. En värdering bör därför kunna uttryckas i termer av:
"jag tycker det är bra att..."
"jag tycker inte det är bra att..."
"för mej är det viktigt att..."
"för mej är det inte viktigt att..."

"(jag tror att) han/hon/de tycker det är bra att..."
"(jag tror att) han/hon/de inte tycker det är bra att..."
"(jag tror att) det är viktigt för honom/henne/dem att..."
"(jag tror att) det inte är viktigt för honom/henne/dem att..."

Den intervjuades intentioner och värderingar i förhållande till förändringsprocessen hänger nära samman med vad denna betytt för honom/henne och hur han/hon upplevt och förhållit sig till den. Relaterade upplevelser som belyser detta blir därför också viktiga i analysarbetet. Det som sålunda studeras utgör ett lager av det som styr människors ställningstaganden och ageranden. Detta bestäms i sin tur av djupare lager av människans personlighet och tidigare upplevelser. Dessa lager går inte att helt skilja från varandra, men analysarbetet har i enlighet med den för undersökningen uppställda målsättningen inriktats på individens aktualiserbara intentioner och värderingar samt därtill knutna upplevelser och känsloreaktioner.

I arbetet med att analysera intervjuutsagorna har jag därför följt två principer:

1. Jag har sökt fram alla utsagor, som kan uttryckas i termer av:
"jag vill/ville att..." o s v enligt ovan till och med
"(jag tror att) det inte är viktigt för honom/henne/dem att...".
I ett arbetsmaterial återges utsagan i dessa termer med en hänvisning till var i intervjun den autentiska utsagan återfinns.

2. Alla utsagor som återger personliga upplevelser har studerats speciellt. Dessa utsagor har omformulerats eller beskrivits i arbetsmaterialet och hänvisning görs här till var i intervjun den autentiska utsagan återfinns.

Sedan alla relevanta utsagor enligt 1 och 2 ovan uttagits, har dessa tolkats i form av påståenden, som sammanställts till en sammanhängande analys av den aktuella intervjun under tre rubriker: Egna intentioner och värderingar - uttalade, Egna upplevelser som drivkrafter eller som uttryck för intentioner och värderingar, Andras intentioner och värderingar - uttalade av intervjupersonen. Varje påstående i analysen följs av det/de citat ur intervjun, på vilka det grundats. För att illustrera mitt tillvägagångssätt kommer jag att inleda redovisningen av undersökningens etapp 3 (kapitel 7) med ett avsnitt, i vilket jag ger några exempel på analys- och tolkningsarbetet från några intervjuer.

Då jag startade analysarbetet var det min avsikt att efter det att samtliga

intervjuer analyserats ställa samman de uttryckta intentionerna och värderingarna för att få en bild av vilka slags intentioner och värderingar, som befrämjat respektive motverkat den studerade förändringsprocessen. Efter att ha analyserat tretton intervjuer finner jag emellertid, att ett sådant tillvägagångssätt vore att reducera människorna på ett sätt som gör, att deras verkan på processen som människor går förlorad. Jag vill därför istället ge ett antal bilder av människor, vilka varit verksamma på Socialhögskolan under den tid förändringsprocessen pågått, och därmed utifrån sin livssituation och sin unika kombination av intentioner och värderingar förhållit sig till denna och påverkat processens förlopp. De kan i större eller mindre grad anses vara representativa för grupper av människor på skolan, och därmed utgöra exempel på den inverkan de mänskliga intentionerna och värderingarna haft över huvud taget, men var och en är i sig unik.

Varje bildbeskrivning börjar med den aktuella analysens inledning, d v s en presentation av den intervjuade, av omständigheterna kring intervjun och av relationen mellan författaren och den intervjuade. Sidhänvisningar vid citat hänför sig till intervjuutskriften.

Bilderna är subjektiva, d v s de är uttryck för min tolkning av det föreliggande materialet, de är sedda genom mina ögon. De är också sedda ur ett speciellt perspektiv, nämligen: hur har dessa människor uppfattat och förhållit sig till den aktuella förändringsprocessen? De är emellertid inte godtyckliga.

Därmed menar jag, att det skulle ha blivit en helt annan och i annan mening subjektiv bild, om jag endast byggt upp mina bilder utifrån mina upplevelser av och minnesbilder från intervjuerna. Jag har nu systematiskt valt ut alla utsagor i intervjuerna, vilka utsäger något om intervjupersonens intentioner och värderingar eller om dennes uppfattning om andra personers intentioner och värderingar, samt de utsagor, som beskriver upplevelser, vilka kan ses som bakgrund till eller uttryck för hur intervjupersonen förhållit sig till processen. Jag har också noterat de ställen i intervjuerna, där intervjupersonen nämner någon annan av de intervjuade.

Bilden har alltså byggts upp av min upplevelse av personen, dels under intervjun, dels - i den mån jag har haft annan kontakt med intervjupersonen - i övrigt, av vad andra berättat om honom, av ur intervjun framanalyserade intentioner, värderingar och upplevelser, och av andra intervjupersoners utsagor om den aktuella personen. Beskrivningen av min egen bakgrund och mitt

engagemang i och förhållningssätt till processen (sid 127 ff), liksom beskrivningen i ingressen till varje intervjuanalys av relationen mellan intervjupersonen och mig, utgör en viktig bakgrund vid läsningen av de framtolkade bilderna eftersom de belyser mig som analysinstrument. Det är överflödigt att säga, att det i dessa beskrivningar saknas de delar, om vilka jag inte är medveten.

Den bild, som på detta sätt byggts upp av en person, har prövats i fråga om rimlighet, sammanhang och förmåga att göra allt insamlat material förståeligt.

Bilden har sedan tillsammans med den fullständiga intervjuutskriften och analysen av intervjun underställts varje intervjuperson. Intervjupersonen har givits möjlighet att ta ställning till den framtagna bilden och reagera på denna. En påminnelse sändes efter ca ett halvår till dem som inte svarat. Arton personer lämnade kommentarer till bilden, en person återsände materialet utan kommentar, en person meddelade muntligt att han inte hade några kommentarer att göra. Sex personer har inte svarat. Bilden har sedan åter genomarbetats, varvid den intervjuades kommentarer liksom material som framkommit genom andra intervjuer använts för att göra varje bild så riktig och fullständig, som materialet och mina tolkningsmöjligheter medger.

Det måste emellertid betonas, att detta förfarande inte syftar till att korrigera "fel" i bilden, utan förutom att ge den intervjuade möjlighet att förhålla sig till det skrivna till att ytterligare belysa och nyansera denna. Trankell (1973) diskuterar de problem som uppstår, då läsaren av en undersökning av detta slag konfronteras med en beskrivning av sig själv. Han konstaterar, att läsningen lätt kan leda till irritation. "De föreställningar vi har om oss själva har nämligen en benägenhet att mera likna den bild vi vill att andra ska ha av oss än den liknar de andras upplevelse av 'hur vi egentligen är.'" (sid 405)

Jag vill understryka, att jag inte eftersträvar att ge en allmängiltig bild av den människa jag behandlar, utan en bild av henne sådan hon framstår i sitt sätt att förhålla sig till den aktuella förändringsprocessen.

Utifrån dessa bilder kommer sedan slutsatser att dras rörande undersökningens frågeställning: Hur har mänskliga intentioner och värderingar genom de människor, som är deras bärare, verkat på den studerade förändringsprocessen?

Efter de tre undersökningsetapperna följer slutsatser och diskussion av undersökningsresultaten. Avslutningsvis diskuteras i ett särskilt kapitel samhälleligt förändringsarbete i ljuset av undersökningens resultat.

Del II. Undersökning

Kapitel 5

ETAPP 1. MOTSÄTTNINGAR I SAMHÄLLETS MÅL OCH RIKTLINJER FÖR SOCIONOMUTBILDNINGEN.

Källförteckning:

1. Förordning om socialhögskolorna, SFS 1964:538 med ändringar (tidigare Stadgan för socialhögskolorna), ur Utbildningsväsendets författningsbok 1976/77:3.
2. SOU 1962:43, Socionomutbildningen, betänkande av socionomutbildningskommittén.
3. SOU 1973:59, Högskoleutbildning: juristlinje, förvaltningslinje, social linje, betänkande av 1968 års utbildningsutredning.
4. Nämndens för socionomutbildning anslagsframställningar för 1973/74, 1974/75.
5. Nämndens för socionomutbildning protokoll 1971-76.
6. Sociala linjens utbildning, utredningsrapport, Nämnden för socionomutbildning februari 1976.
7. Socionomutbildningen, revisionsrapport 1976. Riksrevisionsverket.
8. Justitiekanslerns beslut ang. klagomål mot undervisningen vid Socialhögskolan i Stockholm 1976-12-06.
9. SOU 1957:24, Den akademiska undervisningen - Forskarrekryteringen. 1955 års universitetsutredning.
10. Den akademiska undervisningen. Principbetänkande avgivet av universitetspedagogiska utredningen (UPU). UKÄ:s skriftserie 10, 1970.
11. SOU 1973:2, Högskolan, 1968 års utbildningsutredning (U 68).
12. Justitieombudsmannens beslut med anledning av anmälan mot bibliotekshögskolan angående betygssättning, 1976-01-28

Val av källor.

Syftet med detta kapitel är att få en bild av vilka övergripande intentioner och riktlinjer för utbildningen, som vid den tid undersökningen gäller kan ha påverkat debatten om och utformningen av undervisnings- och examinationsformer vid Socialhögskolan i Örebro. Sådana källor som endast kan ha haft ett marginellt inflytande, såsom remissbehandlingen av nedan behandla-

de utredningar, medtas inte. Först och främst har de källor valts, som ansetts kunna ge direkta uttryck för samhällets intentioner och riktlinjer för socionomutbildningen. Källa nr 1, förordningen för socialhögskolorna, är här en självklar utgångspunkt. I denna fastställs de ramar inom vilka undervisning och examination vid socialhögskolorna kan utformas. Källorna 2 och 3 utgörs båda av offentliga utredningar om socionomutbildningen. Som sådana uttrycker de de intentioner på vilka riksdagens beslut vilar. SOU 1962:43 innehåller sålunda de intentioner och riktlinjer som varit vägledande för socionomutbildningens utformning under den tid undersökningen omfattar. SOU 1973:59 har inte legat till grund för något beslut under denna tid. Däremot har förslaget remissbehandlats och därmed diskuterats vid socialhögskolorna, och därigenom kan det antas ha påverkat arbetet där. De utredningar om socionomutbildningen, som företagits mellan SOU 1962:43 och SOU 1973:59 har inte behandlats här. Det gäller 1965 års utredning ang ökad socionomutbildning, 1970 års socionomutbildningsutredning och 1971 års utredning ang praktikcentra. Detta motiveras beträffande de båda förstnämnda med att de främst behandlar möjligheten att öka utbildningskapaciteten samt vidgat tillträde till skolorna, betr den sistnämnda med att den behandlar studiepraktiken vilken inte berörs i föreliggande undersökning.

Källorna 4 - 6 har behandlats därför att de förväntas på olika sätt ge uttryck för de intentioner och riktlinjer som från Nämnden för socionomutbildning påverkat socialhögskolornas arbete. Dessa källors relevans kan styrkas genom citat ur förordningen för socialhögskolorna: "Det åligger nämnden särskilt att – – – verka för att utbildningen i fråga om innehåll och metoder fortlöpande förnyas, utvecklas och förbättras i takt med samhällslivets krav, utfärda de föreskrifter och anvisningar för socialhögskolorna som behövas utöver vad regeringen föreskrivit, tillse att planerna över studiegången ges likvärdig utformning vid samtliga socialhögskolor, – – – ." (sid 145)

De anslagsframställningar nämnden utarbetat under den här aktuella tiden har behandlats, därför att de i sina motiveringar talar om nämndens intentioner för verksamheten. Likaså har protokollen från nämndens sammanträden under undersökningsperioden studerats, för att eventuella uttalanden i relevanta frågor skulle uppmärksammas. Det organ, som före nämndens tillkomst 1971-07-01 svarade för kontakten mellan skolorna, samarbetsnämnden för socialhögskolorna, hade en rent samordnande funktion, varför dess protokoll inte studerats. Nämndens protokoll har inte bara studerats fram till vt -74 utan även under uppföljningsperioden, då nämnden även där kan tänkas uttrycka reak-

tioner på skeendet vid Socialhögskolan i Örebro. Slutligen har den s k SLU-gruppens rapport analyserats. Denna utgör slutrapport från den arbetsgrupp, som nämnden tillsatte enl beslut 1974-02-21 för översyn av sociala linjens utbildning. Det förslag gruppen lägger fram har delvis arbetats fram och diskuterats under den för undersökningen aktuella tiden, och tankegångarna i denna har bedömts viktiga för att belysa skeendet vid Socialhögskolan i Örebro. Rapporten har därför ansetts relevant som källa i föreliggande undersökning.

1976-01-28 avlämnade Riksrevisionsverket (RRV) en rapport över genomförd granskning av socionomutbildningen, källa nr 7. Då RRV kan sägas ha till uppgift att granska förvaltningen utifrån officiellt sanktionerade målsättningar och att söka påverka utvecklingen i riktning mot dessa, har dess rapport ansetts ge en väsentlig belysning av de intentioner och riktlinjer som varit gällande under den aktuella tiden, trots att rapporten kommit efter den för undersökningen kritiska tidpunkten. Som ytterligare belysning av den officiella synen på gällande regler för socionomutbildningen har ett beslut av JK behandlats, källa nr 8. Detta motiveras dels av att JK här gör en del generella uttalanden om vad som kan anses acceptabelt när det gäller utformningen av undervisning och examination vid socialhögskolorna, dels att beslutet för kännedom distribuerades vid den aktuella skolan och därigenom knyter an till uppföljningen av vt -74.

Källorna 10 - 14 behandlar den högre utbildningen i allmänhet. Dessa källor har ansetts relevanta dels därför att flertalet av lärarna vid socialhögskolorna har sin utbildning och därmed inriktning från universiteten, dels därför att socionomutbildningen ju utgör en del av den högre utbildningen och därmed naturligt berörs av debatten kring denna. Det visar sig också att dessa källor i väsentligt högre grad än de för socionomutbildningen specifika utredningarna berör arbetsformerna i undervisningen.

Beträffande källorna 9 och 11 gäller samma resonemang som beträffande källorna 2 och 3 ovan. Den s k U 68-beredningen har inte behandlats, då den inte tidsmässigt kan ha påverkat skeendet vt -74 och inte har intresse för uppföljningen detta. Källa nr 10 utgör den av UKÄ 1965 tillsatta universitetspedagogiska utredningens principbetänkande, som kom 1970. Denna utredning arbetade alltså delvis parallellt med U 68 och hade till uppdrag "att företa en allmän omprövning av den akademiska undervisningens och examinationens organisation och metodik" (sid 7). Denna utredning har inte status av SOU och har alltså inte legat till grund för något officiellt beslut om

utbildningen. Det står klart att denna utredning i betydligt högre grad än övriga behandlade utredningar behandlar undervisnings- och examinationsfrågor. U 68 hänvisar i sådana frågor till denna utredning. Utredningen konstaterar också att "I åtskilliga avseenden torde dock de av UPU framlagda principerna och konkreta förslagen ha relevans även för andra eftergymnasiala utbildningsvägar" (sid 13).

Slutligen behandlas ett beslut av JO, källa nr 12, där denne p g a en anmälan från en elev vid bibliotekshögskolan uttalar sig om betygssättning. Denna källa har ansetts relevant, då den utgör ett officiellt ställningstagande till just en av de frågor som aktualiserades i skeendet vt -74. Liksom beträffande RRV:s rapport och JK:s utlåtande gäller ju här, att kontrollorganen alltid kommer in i efterhand och uttrycker sådant, som bör ha varit gällande för dem som var verksamma under den aktuella tiden.

Urval ur källorna.

Under denna rubrik behandlas källorna en och en. Ur förordningen för socialhögskolorna återges de delar som bedömts säga något om intentionerna för undervisning och examination samt ramarna för deras utformning. För övriga källor redovisas vilka delar som ansetts relevanta för denna undersökning, och de resonemang som ligger till grund för denna bedömning klargörs. Källorna har sedan behandlats så, att ur dessa avsnitt har uttagits de utsagor, som bedömts säga något väsentligt om de intentioner och/eller riktlinjer för undervisnings- och examinationsformer som källan ger uttryck för. Min tolkning av de övergripande intetioner och riktlinjer för utformningen av undervisning och examination som jag genom att studera dessa utsagor funnit att källorna ger uttryck för, återges i kapitlets sista avsnitt under rubriken tolkning.

Källa 1, Förordning om socialhögskolorna.

Det visar sig vid genomgång av förordningen att den huvudsakligen behandlar de formella ramarna för socionomutbildningen. Sålunda stadgas vad som gäller för sammansättning av och befogenheter för dels det samordnande organet, Nämnden för socionomutbildning (som numera upphört och ingår i universitets- och högskoleämbetet), dels skolans ledning - styrelse, lärarråd, rektor -

och utbildningsnämnd. Vad beträffar stadgandena om dessa organs åligganden tar jag upp dem i det avsnitt där deras protokoll m m behandlas. Vidare behandlar förordningen lärarnas och de studerandes formella åligganden samt behörighets- resp antagningsbestämmelser och ansvarsfrågor. I det avsnitt, som har rubriken "Undervisning och examination", stadgas i vilka ämnen undervisning ska ges vid socialhögskola, vilka kombinationer som är möjliga för att erhålla examen vid de olika linjerna, vilka betyg som kan utdelas samt bestämmelser för praktikens fullgörande.

Jag återger här de stadganden som jag anser kunna vara bestämmande för möjligheterna att utforma undervisnings- och examinationsformer.

> "Vid socialhögskola meddelas utbildning enligt en för alla studerande gemensam samhällsvetenskaplig grundkurs samt därefter enligt regeringens bestämmande på en eller flera av följande linjer, nämligen social linje, förvaltningslinje och teoretisk linje." (sid 152)
>
> "Grundkurs skall omfatta ämnena rättskunskap särskilt förvaltningsrätt, statskunskap, samhällsekonomi med socialpolitik, statistik, sociologi, psykologi och praktisk förvaltningskunskap.
>
> På de — — — angivna linjerna finnas följande examensämnen, nämligen rättskunskap, särskilt förvaltningsrätt, statskunskap, samhällsekonomi med socialpolitik, kommunal ekonomi och planering, sociologi, psykologi samt social metodik.
>
> I utbildningen på social linje och på förvaltningslinje ingår praktik." (sid 152)

Det klargörs därefter att praktik normalt omfattar ett år men för studerande med viss förpraktik endast sju månader, att partiell utbildning ges samt att ett antal olika kombinationer av examensämnena är möjliga för erhållande av examen på de olika linjerna. Att sådana bestämmelser finns är viktigt att känna till om man diskuterar sammanhållna studiegrupper och integration mellan ämnen och mellan teori och praktik. Vidare stadgas att läsåret omfattar 270 dagar som fördelas på två terminer samt att timplaner fastställs av regeringen medan styrelsen för varje socialhögskola har att upprätta en plan över studiegången, som ska omfatta "timplaner och kursplaner samt föreskrifter om kunskapskontrollen och om närvaro vid undervisningen" (sid 153). Lärare skall "med iakttagande av vad i denna förordning, planerna över studiegången eller eljest finnes föreskrivet så anordna sin undervisning som är mest ändamålsenligt" (sid 149).

Beträffande examination stadgas:

> "Prövning i ämne ingående i grundkursen bedömes med något av betygen godkänd eller icke godkänd.

Godkänd prövning i examensämne bedömes med något av betygen mycket berömlig, berömlig, med utmärkt beröm godkänd, med beröm godkänd, icke utan beröm godkänd och godkänd.

Betyg bestämmes av läraren." (sid 153)

Så långt det som gäller ramarna för utformande av undervisnings- och examinationsformer. När det gäller direkta uttalanden om intentionerna för utbildningen finns endast den i 1 § allmänt formulerade utsagan:

"Socialhögskolorna har till uppgift att utbilda de studerande för tjänster med sociala, administrativa och kamerala arbetsuppgifter.

Socialhögskolorna skola sprida kunskap i socialpolitiska och kommunala ämnen samt främja samhällsvetenskapernas utveckling." (sid 145)

Några uttalanden som innehåller riktlinjer för undervisningens och examinationens utformning förekommer inte.

Källa 2, SOU 1962:43, Socionomutbildningen

Uppdraget för den utredning som ligger till grund för SOU 1962:43 var att behandla "socionomutbildningens uppgifter, innehåll och organisation" (sid 3). De avsnitt av utredningen som är relevanta när det gäller att söka intentioner och riktlinjer för arbetsformerna vid socialhögskolorna är kapitel 3, socialhögskolornas uppgifter, och kapitel 4, utbildningens innehåll. Ur dessa avsnitt har alltså utsagor hämtats såsom ovan angivits. Då syftet med denna genomgång är att finna intentioner och riktlinjer som kan antas ha påverkat all socionomutbildning och ha relevans för utformning av undervisnings- och examinationsformer, har redogörelserna för ämnesinnehåll och kursplaner samt olika ämnens vikt lämnats därhän. Den eventuella påverkan dessa avsnitt i utredningen haft på undervisningens utformning vid Socialhögskolan i Örebro antas avspegla sig i där använda studieplaner, vilka behandlas på etapp 2. Inte heller behandlas sådant som finns fastslaget i förordningen, som t ex kraven för examen och betygsgrader.

Källa 3, SOU 1973:59, Högskoleutbildning:.....social linje.

SOU 1973:59 är den del av U 68:s utredning som behandlar socionomutbildningen. De avsnitt i denna utredning som bedömts vara relevanta när det gäller

att söka utsagor om intentioner och riktlinjer för arbetsformerna vid socialhögskolorna är kapitel 9:6, konsekvenser för utbildningens planering, där konsekvenserna av förändrade målsättningar och arbetsformer i socialvården för sociala linjens utbildning diskuteras, kapitel 11, studieorganisation, och kapitel 12, innehåll och undervisningsformer. Ur dessa avsnitt har alltså utsagor hämtats enl ovan. Med samma motivering som beträffande föregående källa behandlas här inte genomgången av kursinnehåll i de olika ämnena.

Källa 4, Nämndens för socionomutbildning anslagsframställningar 1973/74, 1974/75.

I nämndens för socionomutbildning anslagsframställningar för åren 1973/74 och 1974/75 har de avsnitt som behandlar allmänna mål och riktlinjer för verksamheten samt utbildning och pedagogiskt reformarbete gåtts igenom.

Källa 5, Nämndens för socionomutbildning protokoll 1971-76.

Samtliga protokoll från nämndens sammanträden fr o m dess inrättande i juli -71 till dess upphörande och uppgående i UHÄ i september -76 har analyserats och relevanta utsagor har behandlats som framgår ovan. Endast protokoll från nämndens sammanträden in pleno har behandlats, då arbetsutskottet inte haft att befatta sig med frågor av här aktuell karaktär. Nämnden har under denna tid haft 28 sammanträden. Att nämndens sammanträden behandlats för hela denna tid motiveras av, att jag dels velat undersöka om några ställningstaganden från nämnden kan ha påverkat skeendet vt -74, dels velat se om några reaktioner förekommer här på detta skeende och dess konsekvenser. Protokollen från samarbetsnämnden för socialhögskolorna, som fanns före Nämndens för socionomutbildning inrättande, har inte analyserats, då denna hade en mer begränsad funktion.

Källa 6, Sociala linjens utbildning, utredningsrapport.

De avsnitt av SLU-gruppens rapport som är relevanta när det gäller att söka efter uttalade intentioner och riktlinjer för arbetsformerna vid socialhögskolorna är kapitel 5, mål, kapitel 6, arbetsgruppens principiella slutsat-

ser, kapitel 7, studieorganisatorisk ram för ny utformning av sociala linjens utbildning, och kapitel 8, utbildningens utformning och innehåll.

Källa 7, Riksrevisionsverkets rapport 1976.

I Riksrevisionsverkets rapport om socionomutbildningen har endast den del som behandlar utbildningsplaneringen ansetts relevant när det gäller att söka efter utsagor om intentioner och riktlinjer för undervisning och examination. Rapportens andra huvuddel behandlar integrering mellan teori och praktik. Då studiepraktiken inte behandlas i föreliggande undersökning har denna del inte studerats. Jag konstaterar endast att man lagt så stor vikt vid denna integrering att man ägnat rapportens ena huvuddel häråt. Ur den del som behandlar utbildningsplanering har utsagor uttagits och behandlats som framgår ovan.

Källa 8, Justitiekanslerns beslut.

Det här behandlade beslutet av JK rör användandet av s k gruppdynamiska övningar inom socionomutbildningen. Det är här de generella uttalanden JK gör om vad som kan anses acceptabelt, när det gäller utformning av undervisning och examination vid socialhögskolorna, som är av intresse. JK utgår från de officiella föreskrifter om socionomutbildningen som finns i förordningen. De utsagor där JK gör preciserade tolkningar som gäller socionomutbildningen generellt av sådana bestämmelser som rör intentioner och/eller riktlinjer för undervisnings- och examinationsformer har uttagits och behandlats som framgår ovan.

Källa 9, SOU 1957:24, Den akademiska undervisningen.

I SOU 1957:24 formuleras de intentioner och riktlinjer som varit gällande för den akademiska undervisningen under den tid undersökningen omfattar. Det avsnitt i utredningen, vilket här utgör ett relevant sammanhang att hämta utsagor ur, är kapitel 3: Förslag rörande den akademiska undervisningens reformering. Avsnitten A - E här behandlar utbildningens innehåll, undervisningens uppläggning, former och omfattning samt undervisningsgruppens stor-

lek. Ur dessa avsnitt har utsagor hämtats enl ovan. Kapitlet innehåller dessutom ett avsnitt F om akademiska lärartjänster, vilket inte behandlats. Det studerade kapitel 3 behandlar undervisningen på fil. kand. och ämb. nivå. Kapitel 6, som behandlar motsvarande frågor för högre nivå har ej ansetts relevant för denna undersökning.

Källa 10, Den akademiska undervisningen, UPU.

UPU hade till uppgift att "företa en allmän omprövning av den akademiska undervisningens och examinationens organisation och metodik" (sid 7). Syftet skulle vara att UPU skulle "föreslå åtgärder, som kan leda till ett kvalitativt sett optimalt utbyte av insatta undervisningsresurser" (sid 11). Det framgår av introduktionen att en väsentlig bakgrund till utredningens tillsättande var, att man utifrån examinationsfrekvens och studietidens längd ansåg att den akademiska undervisningen hade för låg produktivitet och dessutom inte närmare preciserade kvalitativa brister. Avvägningen mellan uppdragen för U 68 och UPU förefaller komplicerad (jfr sid 5). Å ena sidan sysslar U 68 främst med de organisatoriska ramarna för verksamheten medan UPU sysslar med dess utformning och innehåll. Å andra sidan anser sig UPU inte kunna uttala sig om de övergripande målen för verksamheten, utan hänskjuter denna fråga till U 68, som har en politiskt tillsatt referensgrupp, och tar själv bara upp mera närliggande mål. Konsekvenserna av detta kommer att uppmärksammas i tolkningsavsnittet.

Utredningen behandlar var för sig följande komponenter i utbildningssystemet: målfrågorna, studenterna, undervisningen, utvärderingen och organisatoriska frågor, t ex lärarutbildning. Relevanta för föreliggande undersökning har ansetts vara avsnitten om målfrågorna, om undervisningen och om utvärderingen, d v s avdelningarna I, III och IV. Avdelning III består av tre kapitel, vilka behandlar undervisningens uppgifter och former, lärarna resp läromedlen. Endast det första kapitlet samt inledningen till det andra har ansetts relevant här. Avdelning IV består av två kapitel, av vilka endast det första, som behandlar mätningar av studenternas resultat, ansetts relevant för denna undersökning.

Källa 11, SOU 1973:2, Högskolan.

Huvuduppgiften för 1968 års utbildningsutredning (U 68) har enl direktiven

varit att utreda den eftergymnasiala utbildningens dimensionering, organisation och lokalisering. Utredningen behandlar därför främst organisatoriska frågor, lokaliserings- och dimensioneringsfrågor samt kostnadsfrågor. Undervisnings- och examinationsfrågor behandlas inte. I kapitel 1.4 behandlas målen för högskoleutbildningen, och detta avsnitt har analyserats här. I en diskuterande PM -Mål för högre utbildning, U 68 debatt - utgiven 1969 för U 68-utredningen ett resonemang om målfrågorna utifrån samhällets grundläggande värderingar och de uttalade målen för grundskolan. Man uppmanar också de politiska partierna och intresseorganisationerna att behandla målfrågorna och tillställa U 68 sina synpunkter. Det här analyserade avsnittet av utredningen bygger på denna PM och den diskussion den givit upphov till. Ur kapitel 1.4 har alltså utsagor uttagits och behandlats som framgår ovan. Enstaka citat, som bedömts ge väsentlig belysning av här aktuella frågor, har tagits från andra delar av utredningen.

U 68:s förslag på det organisatoriska planet har självklart sekundärt styrande effekt på högskolans inre verksamhet, men det har ansetts föra för långt att analysera dem här. Endast uttalade intentioner och riktlinjer för undervisnings- och examinationsformer har ansetts relevanta. Huvudskälet till att alls behandla U 68:s huvudbetänkande här är att den debatt det givit upphov till, och som även förts vid Socialhögskolan i Örebro, till stor del rört dessa frågor. U 68:s förslag rörande socionomutbildningen har behandlats som källa 3.

Källa 12, Justitieombudsmannens beslut.

I det här behandlade beslutet av JO angående en anmälan mot bibliotekshögskolan rörande graderad betygssättning är det de generella uttalandena om examination och betygssättning som är av intresse. De utsagor som belyser JO:s tolkning av och ställningstagande till gällande bestämmelser har uttagits och behandlats som ovan. Dessutom har de utsagor, som återger UKÄ:s ställningstagande till frågan, uttagits.

Tolkning.

Jag kommer nu att ge den bild, som utifrån mitt perspektiv framträder ur de

utsagor jag tagit ur källmaterialet. Tolkningen görs av utsagorna sedda i relation till det sammanhang i vilket de ingår och utifrån det perspektiv på den aktuella problematiken jag tidigare redogjort för. Jag skall alltså ge en tolkning av de intentioner och riktlinjer jag funnit vara gällande för socionomutbildningen vid den tid denna undersökning gäller.

Jag kommer att utgå från de motsättningar som finns i materialet och undersöka hur synen på dem förändrats, samt hur man sökt lösa motsättningarna. Jag kommer också att undersöka huruvida intentioner, allmänna riktlinjer för arbetet och direkta metodiska anvisningar, d v s ställningstaganden på olika avstånd från den konkreta undervisningssituationen, pekar i samma riktning eller motsäger varandra.

När jag här talar om intentioner gäller det dels målsättningen med utbildningen som helhet, dels de intentioner man har för speciella delar av utbildningen. Likaså kommer som riktlinjer för undervisningens utformning såväl yttre som inre former att behandlas. Detta är avsiktligt, då jag menar att samtliga dessa aspekter samverkar i den process, som skall studeras och inte bör skiljas upp. Endast föreliggande undersöknings perspektiv har bestämt urvalet.

Sidhänvisningarna i detta avsnitt refererar till källförteckningen, sid 47.

Intentioner

En motsättning kan utläsas mellan å ena sidan en betoning av yrkesförberedelse som den främsta målsättningen för utbildningen, och å andra sidan en målsättning i termer av vetenskaplig skolning, personlighetsutveckling, demokrati, social förändring. En motsättning som kan föras ihop med denna är den mellan å ena sidan kravet på effektivitet i termer av förkortad studietid och minskad studieavbrottsfrekvens, å andra sidan strävan mot självständighet och vetenskapligt och kritiskt tänkande.

Ser man på de intentioner som uttryckts för den högre utbildningen i allmänhet kan man konstatera att 1957, då endast den i strikt mening akademiska undervisningen behandlades, ställs bredvid varandra två grupper av målsättningar, som tycks tillmätas samma vikt. Man säger dels att studierna bör befrämja vetenskapligt och kritiskt tänkande och att "universitetsutredningen — — — betraktar självständigheten i de akademiska studierna som ett av deras

väsentligaste värden" (9 sid 94), dels att målet är att uppnå ökad effektivitet i studierna, att "uppnå en förkortning av studietiden och en minskning av studieavbrottsfrekvensen" (9 sid 92). Möjligheten av målkonflikt avfärdas kategoriskt.

1973 behandlar U 68-utredningen all eftergymnasial utbildning. Nu trycker man mycket starkt på utbildningens yrkesförberedande karaktär. När man på vissa ställen i utredningen också pläderar för bredd och för kritiskt tänkande gör man det med hänvisning till arbetsmarknadens krav. Vidare gör man som nämnts ovan (sid 5) en uppdelning i två olika slags mål, planeringsmål och mål för utbildningens innehåll och verksamhetsformer. Till de förra räknar man personlighetsutveckling, välfärdsutveckling, demokrati, internationalisering och social förändring. De senare baseras på utbildningens användningsområde och nödvändiga färdigheter och kunskaper. Man säger sedan att planeringsmålen skall uppfyllas genom de organisatoriska ramarna samt behörighets- och urvalsregler, vilket utredningen ger förslag om, medan utbildningens innehåll och verksamhetsformer inte ligger inom utredningens huvuduppdrag. Trots att man på ett ställe konstaterar att "åtgärder inom alla dessa områden tillsammans skall främja utbildningsmålen" (11 sid 46), lyckas man alltså undvika frågan om eventuell målkonflikt, om huruvida de åtgärder som kan tänkas främja den ena eller andra gruppen av mål till övervägande del står i harmoni eller konflikt med varandra.

Om man i dessa båda utredningar undersöker hur olika mål kopplas till de förslag utredningarna lägger, visar det sig i båda fallen att mål som självständighet, personlighetsutveckling, o s v främst förekommer som till intet förpliktande honnörsord, gärna som inledning till eller avslutning av ett avsnitt. När det gäller att motivera konkreta förslag däremot är det genomgående 1957 effektivitet och 1973 yrkesförberedelse och anpassning till arbetsmarknadens krav som anförs och därmed blir styrande för den utformning av högskolan man föreslår.

Medan U 68 avstår från att behandla utbildningens innehåll och verksamhetsformer arbetar istället UPU, delvis parallellt med U 68, med dessa. UPU å sin sida avvisar att ta ställning till de övergripande målen för utbildningen med hänvisning till att det är en politisk fråga och hänför den till U 68. På så vis lyckas man med konststycket att skilja övergripande syften och åtgärder från varandra! Trots att man avvisar att ta ställning diskuterar man dock målfrågorna. Man pekar inledningsvis på just det samband, som är föremål för undersökning i föreliggande arbete då man säger, att "målen

/bör/ verka riktningsgivande för studenter och lärare och inverka på inlärning och undervisning samt på utvärderingen av undervisningens resultat på system och på individnivå (10 sid 14). Det är från denna utgångspunkt anmärkningsvärt att man kan utesluta ställningstagande till övergripande syften.

Trots att man avvisar att ta ställning till övergripande syften, är det dock denna utredning som kommer närmast frågan om målkonflikt. Man indelar här målsättningarna i tre kategorier: yrkesutbildning, allmänbildning och personlighetsbildning. Vidare konstaterar man, utan att själv ta ställning, att olika kategorier av dem som berörs av utbildningen, studerande, lärare, avnämare, samhälle, kan ha olika syn på vilken vikt de olika målkategorierna skall tillmätas. Då man behandlar yrkesutbildningen som målsättning söker man täcka över målkonflikten genom att säga, att "yrkesutbildningen — — — bör innehålla betydande inslag av allmänbildande och metodisk-kritisk karaktär. Detta får dock inte drivas därhän att eleverna efter genomgången utbildning inte kan fungera i en yrkesroll." (10 sid 21) Litet längre fram säger man att kraven på att undervisningen skall vara relevant som yrkesförberedelse inte får gå ut över "de överordnade kraven på allmänbildning och personlighetsbildning" (10 sid 28). När man behandlar personlighetsbildningen som målsättning vidgår man dock öppet möjligheten av konflikt. Man preciserar denna målsättning i termer av "kritiskt tänkande", "självständighet, samarbetsvilja, frihet från auktoritetstro och förståelse för grundläggande demokratiska principer" (10 sid 24) och ifrågasätter om dessa mål kan uppnås inom en traditionell, hierarkiskt uppbyggd undervisningssituation eller om undervisningen t o m kan få en rakt motsatt effekt mot den önskade. Detta är det närmaste man kommer frågan om huruvida åtgärder som vidtas för att på kort tid (effektivt) bibringa de studerande vissa bestämda kunskaper och färdigheter (yrkesförberedelse) kan tänkas stå i konflikt med och därmed motverka uppfyllandet av andra mål. Det kan jämföras med hur man 1957 avfärdade ett sådant ifrågasättande med det kategoriska konstaterandet: "Om undervisningen är sådan, att studenten genom att deltaga i undervisningen under de tider sådan pågår och spara inläsandet av kurslitteraturen till inläsningsperioderna, kan tillgodogöra sig en fastställd kurs på i studieplanen förutsedd tid, då har undervisningen givetvis icke för stor omfattning" (9 sid 93). UPU slätar dock även denna gång över konflikten, nu genom att utvidga begreppet arbete när det gäller yrkesutbildningen som målsättning. Man säger att arbete "måste fattas i sin vidaste bemärkelse, d v s som individens förmåga att fungera i sin sociala miljö" (10 sid 28). Det står dock klart att U 68 har en betydligt snävare definition av arbete, när man där talar om arbetsmarknadens krav och om yrkesförberedelse, och att man inte

kan smussla undan konflikten med ett sådant grepp. Då UPU talar om målsättningar mer direkt i relation till undervisningssituationen, säger man att "målet på den akademiska nivån i första hand inte är att inhämta vissa fakta utan att få färdighet i att kritiskt pröva och behärska begreppssystem, principer och metodiska problem" (10 sid 66). Här tar man alltså klart ställning.

Går man så över till att undersöka vilka intentioner som uttryckts specifikt för socionomutbildningen finner man i fråga om den här behandlade motsättningen en utveckling som i viss mån är motsatt den ovan skildrade. Medan man alltså för den högre utbildningen i allmänhet gått från en vidare målsättning, som gällde den rent akademiska utbildningen, till en klar inriktning på yrkesförberedelse när det gäller den breddade högskolan, har man för socionomutbildningen gått åt motsatt håll. Förordningen om socialhögskolorna har yrkesförberedelse som enda uttalade mål för utbildningen. Den utredning förordningen bygger på framhäver förutom utbildningens yrkesförberedande karaktär den vetenskapliga skolningen som ett viktigt moment. För att tillgodose detta föreslår man uppdelning i allmän kurs och specialkurser i de olika ämnena på betygsnivå. Någon ytterligare breddning av den yrkesinriktade målsättningen förekommer dock inte. U 68 däremot, som i sin allmänna del klart snävar in målsättningen mot yrkesinriktning, framhåller i sin behandling av sociala linjens utbildning som viktiga utbildningsmål förutom kunskapstillägnelse och färdighetsträning förändringar av attityder och värderingar samt utvecklande av "en kreativ och kritisk attityd" och "en beredvillighet att ständigt granska, ompröva och förändra" (11 sid 269). Man betonar vidare att det är viktigt att inför varje kurs ta ställning till vilken vikt de olika utbildningsmålen skall tillmätas, och att detta har betydelse för undervisningens utformning. Det är alltså uppenbart att man här inser att det kan föreligga en målkonflikt och att valet av undervisningsform har samband med vilka mål man prioriterar.

Bilden av vilka intentioner som verkat på socionomutbildningen under den för undersökningen aktuella tiden kan kompletteras med vad som uttalats av socialhögskolornas överordnade organ, Nämnden för socionomutbildning. En genomgång av nämndens anslagsframställningar och protokoll ger intrycket att nämnden i möjligaste mån undeviker att ta ställning och uttala sig i målfrågor. Man hänvisar till förordningen och till U 68. I anslagsframställningen för 1974/75 preciserar man förordningens målformulering så att utbildningen "bör bygga på vetenskaplig grund och ha till syfte främst att med ledning av samhällets behov ge de studerande de kunskaper och färdigheter samt den kri-

tiska skolning som fordras för yrkesverksamhet inom socialt, administrativt eller ekonomiskt område" (4, 1974/75 sid 7). Ett studium av nämndens protokoll visar att man där inte befattar sig med vare sig målfrågor eller frågor om undervisnings- och examinationsformer annat än om sådana frågor aktualiseras utifrån. 1972-10-24 hade nämnden ett utmärkt tillfälle att, om man så önskat, ge uttryck för sin syn på både intentionerna för undervisningen och lämpliga arbetsformer. En skrivelse från en arbetsgrupp för de studerande vid Socialhögskolan i Göteborg med krav på alternativa tentamensformer, verklighetsanpassad och kritisk kurslitteratur, mer resurser för integration mellan teori och praktik och större inflytande för lärare och elever vid kursuppläggning ger här nämnden möjlighet att ge sin syn på vilka intentioner man anser bör styra ställningstaganden till dessa krav. I stället svarar man mycket allmänt med att hänvisa till ställningstaganden man gjort tidigare, till frågor som är under arbete och till att vissa frågor ej faller under nämndens ansvarsområde.

Då nämnden vid flera tillfällen hänvisar till den s k SLU-gruppens arbete kan det vara skäl i att betrakta även uttalandena i gruppens rapport som uttryck för i förhållande till socionomutbildningen överordnade mål. Som nämnts kom denna inte förrän 1976, men den tillsattes våren 1974, varför de intentioner den hade att arbeta efter också diskuterades då. Arbetsgruppen spikar två primära mål för utbildningens utformning: arbetsfältsanknytning och forskningsanknytning.Arbetsfältsanknytningen bryts ner i tre delmål: ökad integration mellan olika teoretiska moment, ökad integration mellan teori och praktik och återkommande utbildning. Med forskningsanknytning menar man att grundutbildningen skall sätta socionomen i stånd att kritiskt ta del av forskningsrapporter, delta i forsknings- och utvecklingsprojekt i anslutning till ordinarie arbetsuppgifter samt gå vidare till forskarutbildning i ämnet socialt arbete (ett ämne som man föreslår inrättande av). Man diskuterar eventuell motsättning mellan de båda huvudmålsättningarna, men avfärdar sådana farhågor med att båda huvudmålen har sin utgångspunkt i fältets behov. Man menar alltså att det faktum att båda målen utgår från behov man funnit på socionomernas arbetsfält automatiskt medför att målen inte står i strid med varandra.

En annan motsättning, som återfinns främst i de källor som behandlar socionomutbildningen, är den mellan å ena sidan frihet i ämnesval och studieinriktning, å andra sidan fasta kombinationer och bunden studiegång. Det senare motiveras med större möjligheter till integration mellan ämnen, till att skapa en helhetssyn på problem och en förståelse för sammanhang. Det för-

ra motiveras med allmänna hänvisningar till möjligheter att specialisera sig samtidigt som man konstaterar att specialisering både från individens och arbetsmarknadens utgångspunkt är svår att göra under studietiden. Man förefaller närmast att bygga argumenteringen för valfrihet på en outtalad uppfattning om valfrihet som ett värde i sig. När det gäller denna motsättning har en klar förändring skett. I 1962 års utredning om socionomutbildningen tar man klart ställning för valfriheten. Man föreslår en sammanhållen grundkurs för att tillgodose integrationsaspekten men avvisar varje form av bunden studiegång på betygsnivå. Som framgår av förordningen blev dock resultatet ett något mer bundet system: uppdelning på linjer med vissa kärnämnen. U 68 tar däremot klart ställning för en mer enhetlig utbildning med valfrihet endast beträffande den sista terminens fördjupningsstudier. Man trycker också mycket hårt på vikten av integration dels mellan de teoretiska ämnena sinsemellan, dels mellan dessa och metodundervisningen samt mellan den teoretiska undervisningen och praktiken. Man konstaterar dock att vissa grundläggande kunskaper i de enskilda ämnena är en förutsättning för integration. SLU-gruppen går i sitt förslag ett steg längre, då man föreslår inrättandet av ett nytt ämne, socialt arbete, som skall vara ett integreringsämne och uppta största utrymmet i en jämfört med den nuvarande mycket mer bunden socionomutbildning. Ett litet mått av valfrihet bevarar man dock vid sidan av detta ämne, något som man kallar "valfrihet inom grundutbildningens ram", (6, sid 40). Det är anmärkningsvärt att detta krav på valfrihet, som man menar sig tillfredsställa genom vissa möjligheter till specialisering och fördjupning inom den sammanhållna utbildningens ram, inte motiveras. Genom inrättandet av ämnet socialt arbete menar man sig skapa betydligt ökade möjligheter till integration mellan olika moment i utbildningen och till en problemorienterad arbetsform. För att även målsättningen forskningsanknytning skall tillgodoses säger man, att varje lärare i sitt moment skall utforma undervisningen så att de studerande bibringas "forskningsmedvetenhet" (6 sid 32). Det förefaller att vara ett väl lättvindigt sätt att lösa problemet.

Riktlinjer

Jag går så över till att undersöka vilka riktlinjer för undervisnings- och examinationsformer som uttalas i de olika källorna och vilka motsättningar som kan spåras här. Eftersom man i samtliga källor behandlar undervisningsformer och examinationsformer var för sig, i den mån man alls behandlar dem, skall jag också behandla dem åtskilt. Konsekvenserna av att man gör sådan boskillnad kommer jag att diskutera nedan.

Det är av de anförda källorna endast UPU som närmare går in på riktlinjer för undervisningen. De offentliga utredningarna behandlar detta mycket summariskt. Genomgående menar man att den traditionella föreläsningen bör användas sparsamt och ge plats för seminarieövningar, lektioner, och gruppundervisning. Man uttalar sig om undervisningsgruppens storlek, om mängden av undervisning och om hur kursböcker bör vara beskaffade. U 68:s utredning om socionomutbildningen innehåller ett motsägande resonemang där man å ena sidan betonar vikten av möjligheter att fortlöpande förändra utbildningen och anpassa den till de lokala förhållandena, och man rekommenderar att "varje kurs inleds med en diskussion kring mål och innehåll samt hur de i kursen medverkande lärarna kan bidra med sitt ämnesområde vid behandlingen av olika problemområden"(3 sid 284). Man menar också att de studerandes önskemål beträffande undervisningens uppläggning kan tillgodoses på detta sätt. Å andra sidan ger man detaljerade riktlinjer för vad man tycker är lämpliga undervisningsformer i olika ämnen. Man gör det utifrån den bedömningen att olika ämnen och kurser skall tillgodose olika målkomponenter: kunskap, förståelse, tillämpning,analys, syntes, attitydförändring, personlighetsutveckling. Det kan noteras att det i motiveringarna till de förslag dessa utredningar lägger fram inte förekommer någon motivering som utgår ifrån att eleven som aktivt kunskapssökande betraktas som en resurs i undervisningssituationen, eller att man tänker sig att kunskapsmängden och arten av den inhämtade kunskapen kan påverkas av en dialog mellan lärare och elever eller elever sinsemellan. Man talar (9) om "reciprok aktivitet" och aktivt deltagande, men det framgår att man betraktar eleven enbart som mottagare av kunskap och i sådana uttalanden syftar på att eleven skall kunna ställa frågor. Även när man talar om diskussionscirklar säger man att dessa kan vara av värde "där studenten --- behöver hjälp att sovra kunskaperna, att överblicka detaljerna och få en inblick i ämnets problematik" (9 sid 88).

UPU står här för ett annorlunda synsätt. Det är också den enda källan som ger direkta metodiska anvisningar för undervisningen. Man slår fast att undervisningens syfte är "att skapa så gynnsamma inlärningstillfällen som möjligt för de studerande antingen detta sker genom lärarledd undervisnings eller genom självstudier" (10 sid 66), och att lärarens traditionella huvudfunktion att överbringa information" enligt UPU:s mening bör "ändras i riktning mot handledning av studenternas inlärning" (10 sid 74). Det framgår klart att utredningen ser eleven som aktivt kunskapssökande och inte passivt mottagande, då man säger att "det är eleven som lär sig och inte lärare som lär eleverna och denna process underlättas ju aktivare de studerande bearbetar stoffet" (10 sid 67). Däremot tycks man inte betrakta eleven som medansvarig för utformande av målsättningar, arbetsformer och former för kontroll

av måluppfyllelsen. Det står vidare klart att utredningen värderar grupparbete högt, och av det förslag till ny undervisningsform man framlägger framgår det att man inte menar enbart traditionellt lösande av uppgifter i grupp. Man menar att grupparbete både är en effektiv inlärningsform och ett medel att uppnå vad man kallar de affektiva målen. Man säger att lärarens roll bör vara att förmedla engagemang, strukturera och ge överblick samt ge hjälp och uppmuntran i studiearbetet.

Jag redogör här för den undervisningsform utredningen speciellt föreslår, och som jag betraktar som metodiska anvisningar för undervisningen snarare än som allmänna riktlinjer. Man menar att varje studiegrupp bör indelas i arbetsgrupper. Dessa skulle vara relativt homogena när det gäller förkunskaper och önskemål om studierna. En väsentlig tanke hos UPU är nämligen att man bör eftersträva individualisering på gruppnivå, så att man skall kunna välja delvis olika arbetssätt för att uppnå de uppsatta målen. Varje arbetsgrupp skulle i möjligaste mån ha en egen arbetsplats och gemensamma arbetstider samt ha tillgång till en handledare som följer dem genom alla moment i ämnet. Gruppen skulle under hela studiearbetet arbeta självständigt parallellt med den lärarledda undervisningen, förbereda undervisningstillfällena och bearbeta stoffet. Man rekommenderar att en kurs eller ett moment inleds med ett inslag av föreläsning. Därefter bör följa "förberedelsearbete i grupp eller individuellt och diskussioner eller annan from av bearbetning och tillämpning tillsammans med lärare" (10 sid 71). Som "kontrollstationer" föreslår man diagnostiska prov. Man betonar att även individuella moment i studiearbetet är viktiga, t ex i form av skriftliga framställningar. Det står alltså klart, att UPU vad det beträffar undervisningens utformning och målsättning har grundläggande likheter med det man vid Socialhögskolan i Örebro kom att kalla grupporienterad utbildning. UPU remissbehandlades av utbildningsnämnden enligt protokoll 1970-11-10. Ingen av de lärare och elever inklusive rektor som tillfrågats minns att man remissbehandlat utredningen. Det kan dock inte uteslutas att dess tankegångar påverkat idéutvecklingen vid skolan.

Examinationsformerna behandlas inte bara på annan plats i källorna än målsättningar och arbetsformer, utan man framställer det också som om det inte förelåg något samband mellan undervisningsformer och examinationsformer. Jag vill här hänvisa till min redogörelse i kapitel 1 för några undersökningar kring den högre utbildningen, som genomförts i Göteborg (jfr sid 12 ff). Av dessa framgår klart att examinationsformen inte bara bestämmer vad som lärs in utan också blir bestämmande för hur inlärningsprocessen utvecklas. Till-

spetsat kan man säga att det är betydelselöst vad man har för intentioner och hur man utformar undervisningen, om man tillämpar examinationsformer som verkar i annan riktning. I ljuset av denna forskning framstår sättet att behandla examinationsfrågorna i här använda källor som minst sagt aningslöst. Marton (1967) pekar också i en specialutredning till UPU om prov och utvärdering på nödvändigheten av att behandla examinationen i den akademiska undervisningen relaterad till utbildningens mål samt till den roll prov och kunskapskontroll spelar för undervisning och inlärning.

Förordningen slår fast, att elevens kunskaper skall prövas och bedömas, men sätter inga som helst gränser för vilka former läraren kan använda för denna bedömning. UPU, som behandlar frågan mest ingående, antyder att frågan om examination och betygssättning kan sättas under debatt och att självinstruerande material så småningom kan komma att göra examinationen överflödig, men utgår sedan i sina resonemang från behovet av examination och betygssättning som något självklart. Man slår fast att det är individens kunskaper och prestationer som skall bedömas. Därefter konstaterar man att det ibland är viktigare att få en uppfattning om gruppens gemensamma resultat och tillstyrker fortsatt försöksverksamhet på området. Att det skulle kunna uppstå en konflikt mellan kravet på individuella prestationer och den grupparbetsmodell man föreslår tycks man inte föreställa sig.

Även när det gäller examinationen ger UPU en del direkta anvisningar. Man menar med examination "muntliga eller skriftliga prov eller förhör som utgör antingen (a) slutprov på en kurs eller studiekurs eller (b) förhör i anslutning till undervisningen och som är av sådant slag att godkända prestationer medför befrielse från motsvarande moment i det eventuella slutprovet" (10 sid 101). Man säger vidare att "examinatorier" kan vara ett alternativ till slutprov. När det gäller valet mellan muntliga och skriftliga prov hänvisar man till praktiska förhållanden och slår fast att "tentandens förmåga till överblick och djupare kunskaper kan prövas inte bara genom muntliga förhör eller essäfrågor utan i större utsträckning än man kanske vanligen föreställer sig också genom korrekt och allsidigt konstruerade objektiva prov" (10 sid 113).

I utredningens målavsnitt snuddar man vid ett problem. Man säger att målangivelser dels skall "specificera stoffet och dels ange de operationer som man vill att studenterna skall kunna företa med detta" (10 sid 27). Man konstaterar därpå att vissa målkategorier är svåra att uttrycka i sådana termer. Detta problem "löser" man genom att hänvisa till forskning och utvecklings-

arbete! Att kravet på mätbarhet skulle kunna motverka uppfyllandet av vissa mål ifrågasätts inte. Tvärtom slår man fast, när man behandlar examinationsformerna, att uppnåendet av s k affektiva och psykomotoriska mål ska mätas lika väl som av de kognitiva.

Även betygsfrågan behandlas som om den saknade betydelse för den process, som leder fram till examination. Förordningen fastslår att det på varje betygsnivå skall gå att få två kvalitativt olika betygsgrader. I U68:s huvudbetänkande föreslår man ett enhetligt betygssystem för hela högskoleutbildningen med möjlighet att få s k spets på betyget, d v s kvalitetsgradering. Man menar dock att en enskild utbildningslinje bör ha möjlighet att slippa använda sådan gradering. Även UPU, som uttalar sig för s k målrelaterade betyg, menar att det bör finnas en möjlighet att markera "huruvida den studerandes prestationer ligger i betydande grad över de föreslagna minimigränserna får godkänd" (10 sid 114), genom att utdela s k spets. Detta motiverar man utifrån yrkeslivets behov, "en alltmer hårdnande arbetsmarknad", och "tillträde till viss högre akademisk utbildning" (10 sid 114). Man ifrågasätter inte om denna graderade betygssättning är förenligt med den undervisningsform man i ett tidigare avsnitt föreslagit.

Frågan om betygssättning är en av de få här aktuella frågor som nämnden behandlat vid sina sammanträden. Man har där vid ett par tillfällen kategoriskt slagit fast att läraren är skyldig att efter individuell prövning sätta betyg med utnyttjande av hela betygsskalan. Även när man vid ett tillfälle uttalar att man ser det som önskvärt att nya former prövas för såväl undervisning som examination, påpekar man eftertryckligt att kravet på individuella, graderade betyg kvarstår.

Tre av de här använda källorna utgörs av uttalanden av organ som har till uppgift att vaka över att de av samhället uppsatta målen för den offentliga verksamheten efterlevs och att människornas rättssäkerhet tryggas. Det är därför av intresse att se hur de ställer sig till här aktuella frågor trots att uttalandena gjorts efter den i undersökningen kritiska tidpunkten.

RRV slår fast att "Måldiskussionen är viktig, eftersom den blir avgörande för hur man skall välja utbildningsinnehåll (t ex olika delkurser, typ av litteratur, inslag av färdighetsträning, tonvikt på teori, slag av teori) och utbildningsformer (t ex självstudier, arbete i grupp, föreläsningar, studiebesök etc)" (7 sid 37). Man pekar alltså på just det samband mellan intentioner och undervisningsformer, som är ämnet för denna undersökning. Man

framhåller också skolornas skyldighet att gradvis förbättra sin utbildningsplanering, d v s samordning mellan utbildningens former och innehåll och dess intentioner, samt att de som planerar bör följa de försök med nya undervisningsformer som görs.

JK uttalar sig mycket restriktivt. I fråga om att pröva en ny undervisningsform, i detta fall gruppdynamiska övningar, fastslår han att metodens användning skall fastställas av styrelsen. Detta begränsar i hög grad möjligheterna att experimentera med flexibla undervisningsformer och att lärare och elever under loppet av en kurs modifierar arbetsformerna. Likaså fastslår JK utan att ifrågasätta examinationens samband med undervisningsprocessen i övrigt att bestämda regler för kunskapskontrollen är viktiga ur rättssäkerhetssynpunkt.

I JO:s beslut däremot behandlas sambandet mellan undervisningsform och examinationsform. JO redogör för UKÄ:s uttalande att betygssystemet inte bör få styra uppläggningen av undervisningen eller dess innehåll, och att om därför undervisnings- och examinationsformen inte ger underlag för graderade betyg bör läraren inte för att uppfylla ett formellt krav tvingas sätta sådana. JO avvisar för sin del den i ärendet framförda uppfattningen att föreskriften om graderade betyg skulle vara en formsak och menar att den har ett reellt innehåll. Han menar dock att det är eftersträvansvärt att undervisningens utformning och innehåll får utvecklas efter de linjer som är mest fruktbara och ändamålsenliga. Han konstaterar att man då kan hamna i en situation då gällande föreskrifter inte går att tillämpa "enligt sina ordalag" (12 sid 6). Han betonar dock att det är klart otillfredsställande att gällande regler inte låter sig tillämpa och anser ändring av bestämmelserna nödvändig. Detta uttalande ser jag som mycket väsentligt i relation till den process som studeras i föreliggande undersökning.

Sammanfattning

Hur förhåller sig de funna intentionerna och riktlinjerna till undersökningens frågeställning? Vad kan tänkas ha befrämjat resp motverkat en förändring i riktning mot en dialektiskt-frigörande undervisningssituation?

Det har visats att intentioner, som kan antas verka för resp emot en sådan förändring, genomgående kommit till uttryck sida vid sida. Man har därvid täckt över motsättningarna och förnekat förekomsten av målkonflikt eller ma-

nipulerat genom att redovisa olika slag av intentioner i olika sammanhang. Sådana intentioner som kan antas verka emot en förändring i angiven riktning synes ha fått det mest direkta inflytandet på de förslag, som lagts fram för riksdagen.

Det har vidare visats, att endast universitetspedagogiska utredningen, som inte har status som SOU, går närmare in på frågan om riktlinjer för undervisning och examination. Man uttrycker här klart en syn på eleven som ansvarigt subjekt i undervisningsprocessen. Ett sådant synsätt kommer inte till uttryck någon annanstans. När det gäller examinationsformerna uttrycker även UPU en objektsyn på eleven.

Beträffande kontrollorganen kan det konstateras, att JK i sitt uttalande förhåller sig klart restriktiv till möjligheterna att förändra. RRV däremot uppmuntrar uttryckligen försök att förändra arbetsformerna och JO:s yttrande synes öppna vägen för förändring i här angiven riktning.

ETAPP 2. MOTSÄTTNINGAR SOM KOMMER TILL UTRRYCK I SOCIALHÖGSKOLANS SKRIVNA DOKUMENT.

Genomgågna dokument.

Jag har nu visat vilka motsättningar, som finns inrymda i samhällets mål och riktlinjer för socionomutbildningen. Dessa motsättningar bör återspeglas i den verklighet, som arbetssituationen på en bestämd socialhögskola utgör. Denna verklighet bestäms också av samspelet mellan de människor som verkar i den och av motsättningarna inom och mellan dem. Dessa motsättningar utgör undersökningsobjekt i etapp 3. I etapp 2 skall jag genom analys av relevant skriftlig dokumentation undersöka vilka motsättningar, som kommer till uttryck i Socialhögskolans skrivna dokument.

Då hänvisning görs till intervjuerna, anges den bokstav, varmed personen betecknas i respektive bild i etapp 3.

Analysen av de skrivna dokumenten har gjorts i tre tidsperioder (jfr sid 34):
period a, omfattande vårterminen 1967 t o m höstterminen 1973,
period b, omfattande vårterminen 1974 och
period c, omfattande höstterminen 1974 t o m vårterminen 1977.

Följande dokument har analyserats:

1. Protokoll och bilagor från Socialhögskolans styrelses sammanträden

Enligt förordningen om socialhögskolorna (1976/77) § 8 har styrelsen

> "inseende över socialhögskolans alla angelägenheter.
>
> Det åligger styrelsen särskilt att
> - tillse att verksamheten vid socialhögskolan bedrivs på ett ändamålsenligt sätt och att gällande föreskrifter iakttas,
> - utfärda de föreskrifter och anvisningar för socialhögskolan som fordras utöver vad regeringen och Nämnden för socionomutbildning föreskrivit,
> - upprätta och tillhandahålla planer över studiegången, anvisningar och ordningsföreskrifter" (sid 146).

På grund av dessa stadganden har jag ansett det viktigt att få en uppfattning om vilka riktlinjer för undervisningsformer och examinationsformer Socialhögskolans styrelse uttalat och vilka intentioner som legat bakom dessa. Jag har därför studerat protokollen och bilagorna till dessa från styrelsens sammanträden.

Styrelsen har under period a, som för styrelsens del startade ht-66, haft 40 sammanträden. Under period b hade man tre sammanträden, och under period c hade styreslsen sammanlagt 20 sammanträden. Under period a har styrelsen vid tre sammanträden, 1966-12-19, 1967-11-15 och 1971-12-20 befattat sig med frågor som rör undervisning och examination. I samtliga fall har det gällt fastställande av plan över studiegången. Under period b förekommer ingenting annat som berör undervisnings- och examinationsformer än anmälningar om att elevkåren inbjuder till temadagar. Under period c har examinationsformerna aktualiserats två gånger från utbildningsnämnden. 1974-11-30 begär utbildningsnämnden att vid fastställande av studieplaner även får pröva frågan om examination, och 1976-04-23 hemställer utbildningsnämnden att styrelsen hos Nämnden för socionomutbildning ska aktualisera en omprövning av den tregradiga betygsskalan. 1976-06-17 hade man åter att ta ställning till ett förslag till plan över studiegången, vilket efter omarbetning antogs 1976-08-30. 1976-12-13 hade styrelsen att ta ställning till lärarrådets förslag till yttrande över H 75:s (centrala organisationskommittén för högskolereformen) skrivelse 1976-08-26 till regeringen med förslag till högskolelag m m och rektors särskilda yttrande med anledning av detta.

2. Fastställda planer över studiegången

Då styrelsens befattning med hithörande frågor främst tagit sig uttryck i att man beslutat om innehållet i den plan över studiegången, som skall finnas vid varje socialhögskola, har jag också analyserat samtliga förekommande versioner av denna plan.

Plan över studiegången har fastställts av styrelsen vid fyra tillfällen, 1966-12-19, 1967-11-15, 1971-12-20 och 1976-08-30. Den plan som fastställdes 1976-08-30 var en bearbetning av ett förslag som utbildningsnämnden förelade styrelsen 1976-06-17.

3. Protokoll och bilagor från utbildningsnämndens sammanträden.

Enligt förordningen om socialhögskolorna § 16 har utbildningsnämnden till uppgift "att såsom socialhögskolans särskilda organ för utbildningsfrågor ägna uppmärksamhet åt studieförhållandena, följa de studerandes studieresultat, samverka med vederbörande studiemedelsnämnd, bereda alla på lärarrådets prövning ankommande ärenden rörande utbildningens innehåll och organisation samt hos lärarrådet föreslå de åtgärder som kunna vara påkallade eller eljest lämpliga" (sid 148).

Under period a höll utbildningsnämnden 42 sammanträden. I 28 av dessa protokoll förekommer sammanlagt 55 paragrafer, vilka på något sätt berör undervisnings- eller examinationsformer. Dessutom förekommer 9 paragrafer som på annat för undersökningen relevant sätt belyser utbildningsnämndens verksamhet. Av de 55 paragraferna berör 17 på något sätt undervisningen, 19 berör examinationsformer, 8 berör både undervisning och examination i ett visst ämne, 4 visar på direkt initiativ från elevkåren i hithörande frågor och 7 berör organisatoriska frågor av betydelse för undervisningen. Av de 9 paragrafer som belyser utbildningsnämndens verksamhet framgår, att nämnden före 1970-03-19 berett frågor om studieplaner för lärarrådet, därefter fastställt planerna, att utbildningsnämnden på Socialhögskolans vägnar avgivit yttrande över universitetspedagogiska utredningens betänkande, att pedagogdagar och utvärderingar av dessa sporadiskt anordnats samt att man 1972-11-09--10 behandlat arbetsordning för utbildningsnämnden och arbetsfördelning mellan lärarråd och utbildningsnämnd. Vidare framgår det att man 1967-10-23 efter föredragning av rektor beslutat, att dispositionen till planen över studiegången vid Socialhögskolan i Lund skulle ligga till grund för omarbetning av planen vid Socialhögskolan i Örebro.

Under period b höll utbildningsnämnden tre sammanträden. I dessa protokoll förekommer två paragrafer, som berör undervisnings- och examinationsformer.

Under period c höll utbildningsnämnden 31 sammanträden. 25 paragrafer ur 14 av dessa protokoll berör på något sätt undervisnings- eller examinationsformer, och två paragrafer belyser på relevant sätt utbildningsnämndens verksamhet. Av de 25 paragraferna berör 20 undervisningen medan 5 rör examinationen. De paragrafer, som behandlar utbildningsnämndens verksamhet, rör dels frågan om information till nyinskrivna elever om tillämpade undervisnings- och examinationsformer, dels utbildningsnämndens reaktion på att styrelsen inte accepterade dess förslag till plan över studiegången.

4. Protokoll och bilagor från lärarrådets sammanträden.

Enligt förordningen om socialhögskolorna § 13 har lärarrådet "inseende över undervisningen och examinationen vid socialhögskolan" (sid 147).

Under period a höll lärarrådet 65 sammanträden (per capsulam-sammanträden för utdelande av examen är inräknade). I 10 av dessa protokoll förekommer sammanlagt 14 paragrafer, som på något sätt berör undervisnings- eller examinationsformer. Vidare finns 8 paragrafer av relevans för här behandlade frågor, såsom delegationsbeslut, inrättande av ämnesråd o s v. Av de 14 paragraferna behandlar 8 sådant som beretts av eller samtidigt behandlats av utbildningsnämnden.

Under period b höll lärarrådet 7 sammanträden. Under dessa behandlades inte något ärende av relevans för denna undersökning.

Under period c höll lärarrådet 44 sammanträden. I 9 av dessa protokoll finns sammanlagt 13 paragrafer som på något sätt berör undervisnings- eller examinationsformer.

5. Befintliga protokoll från ämnesråd.

Lärarrådet beslutade enligt protokoll 1971-01-28 att ämnesråd skulle inrättas med uppgift att bereda de ärendegrupper, som delegerats till utbildningsnämnden. Enligt den stadga, som antogs av lärarrådet 1971-06-03, skall ämnesråden "såsom utbildningsnämnden underställda organ bereda studieplans- och litteraturfrågor samt skall bereda övriga utbildningsfrågor i den utsträckning utbildningsnämnden beslutar". Förutom att bereda ärenden åt utbildningsnämnden, kan ämnesråden hos utbildningsnämnden föreslå åtgärder "som kunna vara påkallade eller eljest lämpliga". Samtliga lärare i ämnet med minst hundra timmars årlig undervisning samt representanter för de studerande är ledamöter i ämnesrådet. Samtliga vid skolan verksamma elever, lärare och studiekonsulenter har närvaro- och yttranderätt.

1973-06-07 antog utbildningsnämnden en ny stadga för ämnesråden. Här fastslås att rådens ändamål är "att bereda de studerande medinflytande på undervisningssituationen". Vidare sägs att kursvärderingar bör ligga till grund för rådens verksamhet. Elevrepresentationen anknöts till antalet studiekur-

ser i ämnet. En i huvudsak likalydande stadga antogs 1974-10-11 och 1974-11-15. Jag har för samtliga ämnen vid sociala linjen på Socialhögskolan gått igenom alla befintliga ämnesrådsprotokoll.

6. Samtliga studieplaner.

Som ett komplement till ämnesrådsprotokollen har jag gått igenom samtliga studieplaner i alla på sociala linjen förekommande ämnen, för att studera utsagor om målfrågor och om undervisnings- och examinationsformer.

7. Befintliga protokoll, bilagor och handlingar från elevkårens styrelsesammanträden, sektionsmöten och stormöten.

Enligt förordningen om socialhögskolorna § 29 skall elevkåren "ha till ändamål att främja medlemmarnas studier och vad därmed äger sammanhang" (sid 152). Enligt de stadgar för Socialhögskolans i Örebro elevkår vilka gällde vårterminen 1977 och trädde i kraft 1975-10-14 består kåren av samtliga vid skolan inskrivna studerande. Om ändamålet sägs att: "Elevkåren skall verka för att utbildningen bedrivs på vetenskaplig grund och ger kritisk skolning. Elevkåren skall solidariskt verka för att tillvarata sina medlemmars intressen i såväl fackliga som allmänpolitiska frågor."

Under period a är protokollen från elevkårens styrelse ojämnt förda. Det föreligger
- protokollsbok omfattande tiden 1967-02-08--1967-11-02,
- lösa protokoll från 1967-11-23 och 1968-01-22,
- diariebok för tiden 1968-01-18--1972-01-05 och
  1972-01-20--1975-06-06,
- protokoll i pärm 1969-01-13--1973-12-18,
- två protokoll, 1971-05-10 och 05-24, i en pärm med sektionsmötesprotokoll.

Protokoll föreligger från 11 sammanträden 1967, ett från 1968, 17 från 1969, 24 från 1970, tre från 1971, 17 från 1972 och 16 från 1973.

Protokoll och i vissa fall handlingar finns från denna period från 35 sektionsmöten.

Från period b föreligger protokoll från 16 styrelsesammanträden. Protokoll

och handlingar finns från tre sektionsmöten.

Från period c finns protokoll från sammanlagt 101 styrelsesammanträden. Det finns handlingar och/eller protokoll från 16 sektions- eller stormöten.

8. Elevkårens verksamhetsberättelser.

Verksamhetsberättelser föreligger från period a för åren 1970, 1971, 1972 och 1973. I en skrift med titeln En bit på väg - elevkårens verksamhet 1974 - 1975, redogör elevkåren för sitt arbete under tre terminer, vårterminen 1974 samt läsåret 1974-75. Dessutom finns verksamhetsberättelse för läsåret 1975-76.

9. Elevkårens tidning Pettersson.

Denna tidning startade redan 1968, men varken på högskolebiblioteket i Örebro eller i elevkårens arkiv finns något exemplar kvar från detta år. Samtliga nummer av tidningen, som finns tillgängliga på högskolebiblioteket i Örebro från vårterminen 1969 t o m vårterminen 1977, har analyserats.

Under period a finns 38 nummer av tidningen. I prektiskt taget varje nummer berörs arbetsformerna på något sätt. Under period b utgavs fem nummer av Pettersson, varav ett är temanummer om utbildningen. Under period c utgavs 28 nummer av tidningen. Fortfarande förekommer i varje nummer något om arbetsformerna.

Tolkning.

Vad ger då dessa olika dokument sammanställda och med återkopplingar från material ur etapperna 1 och 3 för bild av de krafter, som under åren 1967 - 1977 på Socialhögskolan i Örebro påverkade utformningen av undervisningsformer och examinationsformer?

Period a.

Det står klart att man under denna period i helt övervägande utsträckning använt sig av traditionella undervisnings- och examinationsformer. Härmed menar jag att undervisningen initieras och leds av läraren och kännetecknas av en hög andel av envägskommunikation, främst i form av föreläsningar i kombination med lärarinitierade gruppövningar samt ett avslutande individuellt kunskapsprov. Undervisnings- och examinationsformerna faller därmed inom vad jag kallat den tekniskt-instrumentella modellen (jfr sid 27). Att så är fallet framgår av planerna över studiegången, av de olika ämnenas studieplaner och av debatten i Pettersson. Det styrks också av intervjuerna, speciellt av skolans chefsadministratör (jfr sid 188 ff, W). Målformuleringarna i studieplanerna är, i de fall det finns sådana, allmänt hållna och saknar koppling till arbetsformerna.

Av Pettersson framgår emellertid också att det hela tiden funnits krafter som verkat för förändring av arbetsformerna i vad jag kallat dialektiskt-frigörande riktning. Redan i det första bevarade numret, nr 1/1969, beskriver en elev undervisningen som passiviserande, använder uttrycket "korvstoppning", påpekar examinationsformernas styrande inverkan på inlärningsprocessen och föreslår att man skall slopa tentamen och aktivera eleverna genom grupparbeten och diskussioner. Han hänvisar till försök som gjorts vid Socialhögskolan i Stockholm. I samma nummer redovisas att man haft ett stormöte utifrån kritik av undervisningens målsättning, form och innehåll i ett visst ämne.

I praktiskt taget varje nummer av Pettersson åren 1970-1973 finns det något inlägg om undervisnings- och/eller examinationsformerna. Att döma av Pettersson tycks de krafter, som verkat för förändring, ha varit särskilt starka under år 1970. I nr 1/1970 skriver en elev i en ursinnig artikel, att elevernas krav sopats under mattan främst av rektor, och att eleverna måste ta makten och kräva ändrade undervisningsformer och kursplaner. I nr 3/1970 skriver en elev, att formerna för tentamen bör förändras för hela grundkursen, för att denna skall bli meningsfull.

Ett annat tecken på att en diskussion pågår är att en lärare i nr 1/1970 berättar att han tillsammans med eleverna avser att utarbeta en "tentamensskrivning som inte upplevs ha samma negativa konsekvenser för de studerande, som den vi har för närvarande". En annan lärare klargör i nr 3/1970 formerna för examination genom hemuppgifter i stället för skrivning. Av det han skriver

framgår, att det är fråga om en eftergift för elevkrav, och att läraren själv är tveksam till den nya examinationsformen.

I nr 5/1970 skriver tre elever, att lärarna i ett visst ämne föreslagit examination genom skriftlig inlämningsuppgift enskilt eller i grupp om högst fyra. I nr 10/1970 beskriver två elever ett försök att i socialrätt ersätta den traditionella tentamen med arbete i smågrupper. Man redovisar positiva erfarenheter av försöket, ger några kritiska kommentarer och föreslår viss förbättring. I följande nummer skriver läraren i det aktuella försöket om sin positiva upplevelse av lärarrollen i denna arbetsform.

I nr 3/1970 informerar elevkårens utbildningsutskott om att man arbetar på olika förslag att förändra undervisningen i riktning mot mer grupparbete, redovisar förslag och inbjuder till diskussion.

En elev redovisar i nr 4/1970 positiva erfarenheter av hur en undervisningsgrupp kritiserat och kunnat påverka kursuppläggning och arbetsformer, och i nr 6/1970 inbjuder en lärare till diskussion av erfarenheter och planering av nästa termins kurs.

Åren 1971 och 1972 sker en påtaglig avmattning av utbildningsdebatten i Pettersson. Trots att inlägg om arbetsformerna kontinuerligt förekommer har de inte längre karaktären av att uttrycka krafter som verkar för förändring. under våren 1971 återkommer en positiv artikel om undervisningen i socialrätt, ett brev som den aktuelle läraren skrivit till utbildningsnämnden om arbetsformerna återges, och det framgår att man haft en utbildningsdebatt utifrån denne lärares arbetsformer och att det varit stor uppslutning vid denna.

I numren 2 och 4 1973 förekommer det åter elevartiklar som generellt ifrågasätter de tillämpade undervisningsformerna och diskuterar målsättningen för undervisningen. Det framgår också att SSR-Y under 1973 inbjöd lärare och elever till en debatt om utbildningen. Endast fyra lärare och åtta elever infann sig.

De krafter som uppträdde för förändring kom alltså främst till uttryck i Pettersson, och de var starkast omkring 1970. De avspeglas också i elevkårens protokoll och verksamhetsberättelser i de stycken, som berör det utbildningsutskott elevkåren vid denna tid hade. Detta inrättades redan 1967. Man införde också en kontakmannaverksamhet med representanter från de olika

klasserna, man hade 1970 något man kallade Open House varje torsdag för att diskutera undervisnings- och examinationsformer i olika ämnen, och man agerade i frågor som gällde undervisnings- och examinationsformer. Ett enstaka exempel på sådant agerande från elevkårens sida finns i elevkårens styrelseprotokoll 1973-05-24, där det noteras att man agerat mot en skriftlig tentamen och fått muntlig grupptentamen i stället.

Utbildningsutskottets öde ger dock en fingervisning om att de krafter som verkade för förändring var begränsade till relativt få aktiva personer. 1971 begär utbildningsutskottet att bli befriade från sina uppdrag, därför att man inte anser sig kunna bevaka elevernas intressen i utbildningsfrågor. Man menar nämligen, att man inte har möjlighet att medverka i utformningen av kursplaner vare sig i utbildningsnämnden eller genom diskussion med lärarna i resp ämne, därför att man saknar resurser att gå ut i undervisningsgrupperna och göra kursvärderingar och "eleverna aldrig framfört några önskemål" (sektionsmöte 1971-04-27). I verksamhetsberättelsen för 1971 rapporterar utbildningsutskottet att man "haft mottagningstid en halvtimme varje dag under vilken inget besök noterades". 1971-04-27 förelåg vid sektionsmöte tillsammans med utbildningsutskottets avsägelse en motion från detta om införande av ämnesråd. I elevkårens verksamhetsberättelser för åren 1972 och 1973 står att ämnesråden fungerar dåligt och att kursvärderingar inte föreligger som grund för arbetet. I övrigt står ingenting om utbildningsfrågorna.

Även i utbildningsnämndens och från 1971 ämnesrådens protokoll finns exempel på initiativ för förändring från elevhåll. Man gör enstaka framstötar, främst i marginella frågor, som behandlas utan att någon egentlig förändring kommer till stånd. Ett exempel är elevkårens förslag till utbildningsnämnden 1972 att man skulle hemställa till Kungl Maj:t att avskaffa de graderade betygen. Detta förslag behandlade utbildningsnämnden genom att hänskjuta det till en pedagogdag. I flera ämnesrådsprotokoll förekommer både krav på förändring av tentamensformen och ifrågasättande av de graderade betygen. I vissa fall avvisas kraven av lärare, i andra redovisas diskussion men inget beslut. Ett undantag utgör psykologiämnet, där det av protokoll 1973-06-05 och 12-06 framgår att eleverna hade ett reellt inflytande på utformningen av undervisnings- och examinationsformerna i tvåbetygsundervisningen, och att man arbetade problemorienterat. Enligt en intervju (jfr sid 122, O) var detta något de andra lärarna i ämnet accepterade men inte lät påverka sitt eget arbetssätt. I ämnet praktisk förvaltningskunskap rekommenderar ämnesrådet 1972-02-01 gruppexamination, där gruppen som helhet skulle ansvara för arbetet. Av protokoll från ämnesrådet i rättskunskap 1973-05-28 framgår också att för-

sök att förändra såväl undervisnings- som examinationsform förekommit. Innebörden synes ha varit, att eleverna skulle få möjlighet att påverka arbetets utformning, att visst avsnitt skulle kunna tenteras genom gruppdiskussion och att instuderingsfrågor skulle ersätta föreläsningar. Vid ämnesrådet i statskunskap 1973-01-15 framlade en lärare vissa principer för ny uppläggning av studieplanen innebärande aktiverande undervisning och examination i form av fullgjord grupparbetsuppgift. Detta ledde inte till någon förändring av studieplanen. Av två intervjuer (V och W) framgår att huvudläraren i ämnet var negativ till förslaget och förhöll sig bromsande till den föreslagna förändringen.

Lärarrådets protokoll visar, att förslag som väckts här kanaliserats till pedagogdagar. I protokollen från Socialhögskolans styrelse finns ingenting som tyder på att man befattat sig med frågor rörande undervisnings- eller examinationsformer. I det remissvar på UPU, som Socialhögskolan genom utbildningsnämnden avgav 1970-11-10, uttalade man starka reservationer mot den i utredningen föreslagna grupparbetsformen (jfr sid 64) och man uttalar sig positivt om utredningens krav på examinationens utformning (jfr sid 65 f).

Det står alltså klart, att krafter som verkat för en förändring av undervisnings- och examinationsformerna i dialektiskt-frigörande riktning under hela perioden verkat vid högskolan, men att de personer dessa krafter verkat igenom verit relativt fåtaliga. Det tycks också vara så, att de krafter som verkat för att bevara de förhärskande, tekniskt-instrumentella arbetsformerna utan svårighet hållit de för förändring verkande krafterna stången, och att detta skett dels genom direkt repression (ex: krav på förändring avvisas på ämnesråd), dels genom manipulation (ex: förslag om hemställan till Kungl Maj:t ang betygen hänskjuts till pedagogdag).

En händelse under denna period hotade dock att avtäcka motsättningarna. I utbildningsnämndens protokoll 1970-12-03 står under rubriken Tentamen på betygskurs att rektor meddelar, att inga överbetyg utdelats på ettbetygskursen i socialrätt första perioden av höstterminen 1970. Examinationen hade haft formen av grupptentamina. Rektor erinrar om stadgans bestämmelser rörande betygssättning, och nämnden beslutar dels att om endast gruppexamination tillämpas, de som så önskar skall få möjlighet till individuell prövning för överbetyg, dels att man skall väcka frågan om överbetygen hos dåvarande samarbetsnämnden samt informera lärarna om stadgans bestämmelser. Vid två sammanträden i utbildningsnämnden under maj månad 1971 återkommer ärendet. Den aktuella läraren har då av rektor anmodats att till utbildningsnämnden lämna

en redogörelse för undervisnings- och examintionsformerna i ämnet socialrätt. Under mellantiden hade, som framgått ovan, några artiklar i Pettersson behandlat arbetsformerna i socialrätt. Vid det första sammanträdet bordläggs ärendet med en anteckning om att läraren skall diskutera frågan med en nyutnämnd lärare i ämnet. Vid följande sammanträde beslutas att lärarens redogörelse utan åtgärd skall läggas till handlingarna.

Lärarens redogörelse tillsammans med artiklarna i Pettersson ger bilden av en arbetsform, som vuxit fram ur ett kontinuerlig samspel mellan lärare och elever. Läraren hade utgått från de kunskaper eleverna skall ha inhämtat på grundkursen och lagt upp undervisningen i form av handledning och genomgångar i anslutning till grupparbeten kring rättsfall. Grupparbetena redovisades inför klassen. Samtidigt läste eleverna till tentamen. På förslag av eleverna och efter samråd med rektor beslöt läraren sedan att slopa den individuella skriftliga examinationen och ersätta denna med fortlöpande examination på grundval av grupparbeten och diskussioner. Formerna för examinationen och kriterierna för godkänt utarbetades av lärare och elever gemensamt.

Denne lärares arbetsformer omnämns också i lärarrådets protokoll vid samma tid. I mars 1971 diskuterades ett seminarium kring abortfrågan med medverkan av en skönlitterär författare, vilket den aktuelle läraren anordnat. Det framgår att lärarrådet agerat mot seminariet, och att eleverna uttrycker en kraftig reaktion mot lärarrådets agerande. Lärarrådet beslöt också, som nämnts tidigare, att anordna en utbildningsdebatt med denne lärares undervisnings- och examinationsformer som utgångspunkt. Av referatet från denna debatt i Pettersson framgår, att läraren talat om fördelarna med omfattande och djupgående grupparbeten samt efterlyst ett principuttalande av utbildningsnämnden. Något sådant synes inte ha gjorts.

Av lärarens redogörelse, artiklarna i Pettersson och intervjun med denne lärare (jfr sid 194 ff, Z) framgår , att den försöksverksamhet som här växte fram liksom de målsättningar för arbetet man uttalade till sina grunddrag överensstämmer med vad man senare avsåg att genomföra med den grupporienterade utbildningen. I redogörelsen framhåller läraren, att eleverna får djupare kunskaper med detta arbetssätt, och att de ofta gjort mycket goda prestationer vid analys av svåra rättsfall. Av intervjun står det klart, att läraren varit starkt personligt engagerad i sitt undervisningsarbete, och att studier för honom innebär ett aktivt sökande efter kunskap. Han sökte från början aktivera eleverna i att söka sig kunskap i vad han kallar att hantera de juridiska verktygen.

Av de intervjuade lärarna har alla som var på högkolan vid den aktuella tiden inklusive rektor tillfrågats om sina minnesbilder av denne lärares verksamhet. Trots redogörelsen till utbildningsnämnden, Pettersson och utbildningsbebatten är det ingen som säger sig minnas att det varit fråga om speciella undervisningsformer, inte ens då jag direkt tar upp detta. Ett undantag utgör högskolans chefsadministratör (jfr sid 195 f, W). Det man minns är en litet speciell person, som irriterat och oroat genom att avvika. Man framhåller att han ofta förlade undervisningen till sitt hem och ö h t skötte undervisning och timplanering på vad man uppfattade som ett självsvåldigt sätt. Man menar också att han genomförde en del konstiga arrangemang. Här syftar man bl a på det tidigare nämnda seminariet om abortfrågan. Lärarens bild av detta är, att han lade ner stor möda på att bjuda in personer utifrån, vilka kunde berika undervisningen, och på att eleverna skulle förbereda sig för dessa besök, och att dessa arrangemang borde kunnat komma hela skolan till godo, men att de p g a avundsjuka bojkottades och motarbetades av övriga lärare på skolan. Läraren upplevde sig ö h t misstrodd och motarbetad.

Vad det beträffar frågan om de graderade betygen, vilken var det fösta som kom utbildningsnämnden att befatta sig med denne lärares sätt att arbeta, hade läraren, enligt skrivelsen till utbildningsnämnden, i den första ettbetygskursen gjort klart för utdelande av differentierade betyg. En majoritet av eleverna hade dock som en konsekvens av examinationsformen krävt enhetliga betyg. Efter utbildningsnämndens ovannämnda beslut klargjorde läraren för eleverna, att de hade möjlighet att få "spets" efter individuell muntligt tentamen, men ingen av de drygt hundra eleverna begagnade sig av denna möjlighet. Vid intervjun är dock lärarens minnesbild att frågan diskuterades men att differentierade betyg utdelades. Han säger sig själv vara för betygsgradering och gav troligen differentierade betyg på tvåbetygsnivån.

När ett konkret försök att förändra arbetsformerna i vad som synes vara dialektiskt-frigörande riktning företogs, framgår det alltså av det skrivna materialet att man sökte undvika att se detta och om man tvingades att se det undvek att ta ställning.

Period b.

Under vårterminen 1974 får de krafter som verkade för förändring ett starkt genomslag i elevkåren. I januari antar man ett handlingsprogram, vilket bl a

innefattar krav om pedagogisk utbildning för lärarna och kritik mot undervisningens uppläggning, undervisningskraven och tentamensformerna. Det är en ny elevkårsstyrelse som tagit över, och man går ut mycket målmedvetet för att aktivera den stora massan av elever i ett arbete på att förändra undervisningssituationen. Man planerar fyra temaveckor under våren, varav en skall behandla undervisnings- och examinationsformer, och man inbjuder även högskolans styrelse att medverka i temadiskussioner. Denna inbjudan är den enda återspeglingen av elevkårsaktiviteten i högskolestyrelsens protokoll under terminen, och det framgår inte huruvida styrelsen hörsammade inbjudan.

När man i elevkårens verksamhetsberättelse beskriver verksamheten under denna termin slår man fast, att arbetet för en bättre utbildning vid sidan av kampen mot U 68 varit den dominerande frågan. Man konstaterar också att en opinion mot existerande undervisnings- och examinationsformer under arbetets gång växte fram på högskolan. Man sökte aktivera så många elever som möjligt kring vad man menar var ett partipolitiskt obundet program. Man konstaterar, att arbetet under denna period inriktades på "information kring den rådande utbildningen och olika alternativ till densamma" (En bit på väg, jfr sid 74, sid 23). Det man samlade sig kring när det gällde arbetsformerna var kritik av vad man uppfattade som en passiviserande undervisningsform och tentamensformer som man menade inriktade inlärningen på ett ytplan, samt dåliga möjligheter till elevinflytande på kursplaneringen.

I maj (elevkårens styrelse 1974-05-09 och sektionsmöte 1974-05-16) framförs denna kritik i en proposition om utbildningsformerna, där man enas om fyra grundprinciper, som skall gälla för utbildningen och utgöra grunden för det fortsatta arbetet, nämligen tvärvetenskaplighet, grupparbetsform, forskningsutvecklingsarbete och verklighetsanknytning. Under vårterminen 1974 införde man något som man kallade ämnesrådskonferenser, vilka under en tid blev ett viktigt forum för den pågående diskussionen om arbetsformerna och samlade många elever.

Vid elevkårens styrelsemöte 1974-05-09 meddelas också, att några elever startat en aktion för att få till stånd en förändring av undervisnings- och examinationsformer i ämnet samhällsekonomi. Denna aktion berörs i flera av intervjuerna. B (jfr sid lllff), som var en av de ledande för denna aktion, beskriver med stark inlevelse hur en känsla av meningslöshet och maktlöshet i studiesituationen för henne och en del andra elever kulminerade vid studiet av detta ämne på grundkursen våren 1974, och hur missnöjet kanaliserades i den nämnda aktionen, som hon ser som mycket betydelsefull. Någon tentamens-

strejk, som man planerat, genomfördes aldrig, då man valt att kräva kvalificerad majoritet vid den omröstning, som företogs. Aktionen ledde emellertid till att man samlades till diskussioner och skrev en resolution, som man enades om i alla grundkursklasserna. Resolutionen trycktes upp och fördes ut på skolan. Resolutionen, som byggde på ett förslag från B, innehöll följande krav:

"1. Mer verklighetsförankring istället för bara abstrakt modellanalys (samhällsekonomin).
2. Mer problemorientering och kritiskt tänkande istället för bara korvstoppning.
3. Mer utrymme för elevinitiativ istället för bara lärarauktoritet och passivisering.
4. Elevansvar istället för kontroll.
5. Att varje klass i samråd med läraren lägger upp respektive kurser, med avseende på kurslitteratur, undervisningsform och tentamensform." (personlig kommunikation från B)

Man genomförde också något, som man kallade tredagarsmissnöjeaktionen 8-10 maj, då man lade ner studiearbetet och gick runt i klasserna och diskuterade de tillämpade undervisnings- och examinationsformerna, samt sammankallade ett stormöte. Hon menar, att man här fångade upp och kanaliserade mycket av det missnöje, som fanns latent på skolan, och att aktionen ledde till att förändringsarbetet blev mer målinriktat. Ett protokoll från en gruppdiskussion i grundkursgruppen V 74 A undertecknat av A (personlig kommunikation från B) visar att den ovannämnda propositionens tankegångar finns förankrade här.

G (jfr sid 130ff) gick i en parallellklass till B och upplevde alltså också den ovannämnda aktionen. Han uppfattade det som ett svek av eleverna att protestera efter att ha följt undervisningen i ett ämne och ställa krav på läraren alldeles inför tentamen, och han såg det som ett sätt från elevernas sida att söka komma undan examinationen. Han agerade emot tentamensstrejken. Hans bild av denna tid är, att det var en mycket liten del av eleverna, som var aktivt engagerade för förändringsprocessen. Han var vid denna tid kritisk till förändringsarbetet, men kom senare att ändra inställning.

Under vårterminen 1974 utgavs fem nummer av Pettersson. I dessa beskrivs inriktningen av elevkårens verksamhet, en del elever kritiserar de tillämpade arbetsformerna, och en lärare intervjuas och ställer sig försiktigt positiv till ett förändringsarbete. Nummer 4, med ledaren daterad den 16/4, som utgör ett temanummer om utbildningn, domineras av ett reportage från Roskilde universitetscenter (RUC) i Danmark, där några av tidningens medarbetare gjort ett studiebesök. Utbildningen där beskrivs som tvärvetenskaplig, problemorienterad och grupporienterad, och grunden för studierna utgörs av projekt-

arbeten, som utförs i grupp. Läraren sägs fungera som konsult och handledare, och arbetet utvärderas kontinuerligt av lärare och studerande tillsammans. Betygen utgörs endast av godkänt - icke godkänt, och läraren måste skriftligt motivera ett underkännande och precisera kraven för godkänt. Det står klart att man tagit starka intryck av arbetsformerna vid RUC, när man sökt utforma ett positivt alternativ till de arbetsformer man ställde sig kritisk till. Man uttrycker det så, att man vill verka för integration teori - praktik, grupparbetsform, problemorientering och verklighetsanknytning.

Elevkårens aktivitet utmynnade i att man den 29 maj sammankallade lärare och elever till ett stormöte för att diskutera arbetsformerna, vilket var mycket välbesökt. Som underlag för diskussionen använde man ett material, som innehöll vissa krav från den ovan behandlade spontana missnöjesaktionen, förslag till diskussionsfrågor, en artikel av en lärare vid skolan, E, som denne publicerat i studentkårens tidning Lösnummer 1974-05-05 (jfr sid 19 och 122), samt ett par inlägg i den allmänna skoldebatten ur Nerikes Allehanda. I artikeln i Lösnummer formuleras redan huvuddragen i det som sedan kom att kallas grupporienterad utbildning. Den lärare som författat artikeln deltog också i en arbetsgrupp, som hösten 1974 till utbildningsnämnden framlade förslaget om grupporienterad utbildning. Artikeln var svar på en insändare i föregående nummer av Lösnummer, skriven av en elev vid socialhögskolan, A (jfr sid 110). I insändaren kritiserades undervisningen som passiviserande och ledande till ytlig och fragmentarisk kunskap, och möjliga vägar till förändring antyddes.

Elevernas aktivitet under vårterminen 1974 avspeglas inte alls i protokollen från lärarråd och utbildningsnämnd. Däremot förekommer i utbildningsnämndens protokoll 1974-05-09 en begäran om dispens från gällande timplan. En lärare, F (jfr sid 123ff), begär att i stället för det fastställda timantalet få meddela 16 timmars traditionell undervisning samt 8x3 timmars handledda gruppdiskussioner och använda lika många timmar för gruppexamination. Hans målsättning var att "aktivera eleverna till att själva bearbeta ett material, att ta ansvar, att samarbeta i grupp, samt att underlätta sociala kontakter". Läraren bifogar en positiv kursvärdering från ett redan genomfört försök och meddelar, att han tidigare prövat arbetsformen i Uppsala. Framställningen gällde en del av en ettbetygskurs. Den avslogs efter votering. Av intervjun med den aktuelle läraren (jfr sid 125) framgår, att han vid denna tid pendlade mellan Uppsala och Örebro och upplevde sig mycket isolerad på skolan. Han var alltså inte medvetet påverkad av den i Örebro pågående elevaktiviteten, och hans egen minnesbild är, att denna inte startade förrän hösttermi-

nen 1974. Från denna tid deltog han själv aktivt i processen.

I ämnesrådens protokoll avspeglar sig däremot verksamheten såtillvida, som diskussion om undervisnings- och/eller examinationsformer förekommer vid ämnesråden i praktiskt taget varje ämne i slutet av terminen. Det framgår, att man i ämnet social metodik tillämpar gruppexamination och inte utdelar differentierade betyg. I övrigt rör det sig mest om diskussioner, och i ämnet statistik avvisas ett elevförslag om gruppexamination från lärarhåll. I ämnet statskunskap framförs elevkrav på förändringar av studieplanen. Arbetsformerna diskuteras utifrån ett förslag, som framlagts av en lärare, och man tar ett beslut som utmynnar i, att lärarna rekommenderas att lägga upp undervisningen så "grupporienterat" som möjligt. Det är första gången jag stött på detta ord i skolans dokument. Det förekommer dock i nr 4 av Pettersson i beskrivningen av undervisningen i RUC. Någon förändring av studieplanen kom dock inte till stånd. I ämnesrådet i rättskunskap behandlas tentamensformerna vid flera sammanträden. Man slår fast att skriftlig tentamen skall vara regel på grundkursen. När det gäller betygsstudierna bordläggs frågan gång på gång. Ämnesrådet i samhällsekonomi godtar 1974-06-06 två krav, vilka enligt protokollet framförts av eleverna vid utbildningsdagen 1974-05-29: varje klass skall vid kursens början med hjälp av äldre elever och läraren ta ställning till undervisningsplanen, och dessutom skall lektioner med obligatorisk närvaro schemaläggas för kontinuerlig kursvärdering. Man diskuterar också grupp- och projektarbetsformer.

Det står alltså klart, att krafter som verkade för förändring under denna tid kom till mycket kraftigt uttryck i elevernas verksamhet. Det är dock oklart hur stor del av elevkåren, som var engagerad i frågorna. Flera av de intervjuade hade den uppfattningen att merparten av skolans elever var positivt engagerade. G (jfr sid 131) menar dock, att det var en relativt liten grupp, som var aktivt verksam, och H (jfr sid 132), som vid denna tid gick grundkursen och hade en kamratkrets i denna, visste ö h t inte om att några diskussioner fördes. Det står också klart att aktiviteten vid denna tid inte gav något eko i verksamheten vid skolans officiella organ med det ovan redovisade undantaget för ämnesråden.

Under den för undersökningen aktuella tiden har några två- och trebetygsuppsatser samt projekt- och grupparbeten behandlat socialhögskolans undervisnings- och examinationsformer. Endast en av dessa (Thorsson m fl 1975) är av intresse för denna undersökning. Genom en intervjuundersökning med samtliga lärare med minst en fjärdedels tjänst under vårterminen 1974 sökte förfat-

tarna studera lärarnas agerande i och inställning till sin undervisning. Man drog slutsatserna, att den undervisning som tillämpades på skolan i stort sett var grundad på behavioristiskt tänkande, att den var passiviserande, och att graden av medvetenhet bland lärarna, när det gällde pedagogiska metoder, var låg.

Period c.

Under första delen av denna period slår de krafter, som kommit i rörelse under period b, kraftigt igenom. Elevkåren startar sålunda med att inbjuda lärarna till en diskussion om alternativa undervisningsformer 1974-09-24. Man anknyter i inbjudan till den diskussion som fördes under vårterminen och de principer man då antog, och man menar att lärare och elever gemensamt måste omsätta dessa principer i verkligheten. Några lärare, däribland förf., ombeds att berätta om sitt sätt att arbeta. Av flera intervjuer framgår det, att mötet för dem som deltog framstod som viktigt (jfr t ex sid 113 och 125). För några framstår det som starten på förändringsprocessen. Mötet refererades utförligt i Pettersson nr 7/74. Ett antal informella arbetsgrupper, bestående av lärare och elever, bildades vid mötet för att arbeta fram konkreta förändringsförslag. Entusiasmen var stor. Två av dessa grupper lade under hösten fram förslag, vilka blev underlag för avgörande beslut i skolans officiella organ.

I november anordnar studentkåren på universitetsfilialen och elevkåren på socialhögskolan en temadag om utbildningen med medverkan av lärare från andra universitet och högskolor och från Roskilde Universitetscenter.

Lärarrådet beslutade 1974-11-21, att en introduktionsvecka för de nyinskrivna eleverna skulle genomföras i januari 1975. En arbetsgrupp fick i uppdrag att göra detaljutformningen. Varje termin vid Socialhögskolan har sedan inletts med en sådan vecka för de nyinskrivna, och den har kommit att betraktas som en förutsättning för den samtidigt införda grupporienterade utbildningsformen. Förslaget om en introduktionsvecka hade utarbetats utifrån en rapport, som en av skolans lärare, E (jfr sid 122), avlämnat efter att på eget initiativ ha deltagit i den introduktionsvecka man hade vid Socialhögskolan i Lund. Som de viktigaste målsättningarna angav man

"- att eleverna ska lära känna varandra
- att bli medveten om gruppdynamik och lära sig arbeta och fungera i små och stora grupper
- att bearbeta den traditionella, auktoritära lärar-elevrelatio-

nen
- att ge tillfälle till diskussion om förväntningar och målsättningar för utbildningen
- att bli medveten om nödvändigheten av att dela ansvaret för utbildningen med lärarna". (En bit på väg, sid 25)

Målsättningarna skulle uppnås genom att varje grupp av nyinskrivna under en vecka skulle arbeta tillsammans med ett ledarteam, bestående av lärare, konsulenter och äldre elever. Teamet skulle styra gruppen i så liten utsträckning som möjligt.

Ett år senare koncentrerade man efter diskussion på en pedagogdag målsättningarna till

> "att introduktionsveckan har till syfte att förbereda eleverna inför studierna genom att inleda processer mot följande mål:
> 1. Att varje elev delar ansvaret för studiesituationen med lärarna och studiekamraterna.
> 2. Att lärare och elever gemensamt försöker bryta det auktoritära relationsmönstret.
> 3. Att eleverna får tillfälle att lära känna varandra." (Lärarrådet 1975-11-20)

Förändringen uttrycker som synes dels en koncentration till ansvarsfrågan och frågan om det auktoritära relationsmönstret, dels en insikt om att vad vad man kan åstadkomma på en vecka möjligen är att starta något.

1974-12-16 antog utbildningsnämnden enhälligt en rekommendation (jfr sid 19ff)

> "att en övergång till grupporienterad utbildning genomförs enligt följande modell
> 1. tyngdpunkten av kursen ligger på arbete i studiegrupper om 4 - 6 elever.
> 2. delmålsättning och konkreta arbetsformer bestäms gemensamt av lärare och elever vid kursens början inom ramen för gällande tim- och studieplaner.
> 3. lektionerna är obligatoriska och används för problem- och metoddiskussioner och i förekommande fall föreläsningar och grupparbeten kring sådant som aktualiserats i studiegruppernas arbete, varvid läraren fungerar som handledare och expert.
> 4. studiearbetet utvärderas kontinuerligt en gång i veckan eller var fjortonde dag både vad beträffar arbetsmetodiken och kunskapsinhämtandet.
> 5. examinationen bör samordnas med undervisningen varvid slutentamen bör undvikas."

Man fastslår att målsättningen är

> "att komma ifrån den traditionella undervisningssituationens nackdelar: passivisering, osjälvständighet, mekanisk inlärning, auktoritär lärare-elev-relation, konkurrensmentalitet. I stället bör undervisningssituationen ge rum för samverkan mellan eleverna, så att dessa gemensamt tar ansvar för att /ett/ aktivt kunskapsinhämtande och lektionerna används för bearbetning och verklighetsanknytning av inläst material med läraren som handledare och kon-

sult."

Detta beslut har kommit att betraktas som helt avgörande, när det gäller utvecklingen av undervisnings- och examinationsformerna vid socialhögskolan i Örebro. Petterson och elevkårens verksamhetsberättelser ger uttryck för uppfattningen att man nått ett resultat, som kommer att innebära en förändrad utbildningssituation. Under vårterminen 1975 startar elevkåren studiecirklar, där lärare och elever tillsammans studerar alternativ pedagogik.

Det framgår samtidigt av både Petterson och verksamhetsberättelen, att man från början sett beslutet om grupporienterad utbildning inte som ett slutresultat, utan som ett första steg, en öppning mot något. Man ser framför sig ett fortsatt arbete i riktning mot projekt- och problemorientering, tvärvetenskaplighet, verklighetsanknytning och ett förändrat utbildningsinnehåll.

Varje termin upprepas sedan för de nyinskrivna i Pettersson dels en redogörelse för beslutet om grupporienterad utbildning och dess innebörd, dels ett konstaterande att man nu har att ta itu med de övriga uppgifterna.

Varför kommer man inte vidare? Vad är det som gör att man gång på gång uttrycker, att man måste konsolidera och försvara det man uppnått och hindra ett återinförande av tidigare tillämpade undervisnings- och examinationsformer? Hur kommer de krafter som motverkar förändringen till uttryck?

En introduktionsvecka har visserligen sedan vt 1975 genomförts vid varje terminsstart, men man har varit tvungen att på nytt besluta om den för varje enskild gång, och den har ifrågasatts på två sätt. Dels har man menat, att de ekonomiska resurserna behövdes bättre på annat håll, och förespråkarna för introduktionsveckan har varje gång fått kämpa för att få ekonomiska resurser till denna. Dels har man ifrågasatt processinriktningen, d v s intiktningen på att åstadkomma förutsättningar inom människorna för den förändrade arbetsformen, och i stället velat ha en inriktning på mer information om arbetsformerna.

En jämförelse mellan utformningen av beslutet om grupporienterad utbildning och det förslag arbetsgruppen hade lagt fram ger en fingervisning om hur de motstridiga krafterna verkar. Beslutet överensstämmer i stort sett punkt för punkt med förslaget utom när det gäller frågan om examinationsform, d v s

kontroll- och ansvarsfrågorna. Det är också kring dessa frågor debatt och ageranden i hög grad rört sig under de följande åren.

I förslaget slår man fast, att ansvaret för studierna skall vila på studiegruppen, som solidariskt skall svara för att alla dess medlemmar tillgodogör sig relevant kunskap. Man avvisar kontroll i traditionell bemärkelse och menar, att enskilda skriftliga eller muntliga förhör är oförenliga med den föreslagna undervisningsformen. Man slår dock samtidigt fast, att läraren är skyldig att följa gruppernas arbete och kräva korrigering av missförhållanden och felaktligheter. Sålunda menar man att läraren skall delegera ansvaret till studiegruppen, men likväl bära det slutliga ansvaret för att ett utdelat betyg har täckning. I beslutet har detta blivit "examinationen bör samordnas med undervisningen varvid sluttentamen bör undvikas". Man behandlar alltså inte ansvarsfrågan över huvud taget.

I förslaget slår man vidare fast, att utdelande av s k spetsar på betygen i princip är oförenligt med den föreslagna undervisningsformen, och man ger ett par exempel på hur detta problem kan lösas med beaktande av stadgans bestämmelser. Detta behandlas inte alls i beslutet. U och P berättar i sina intervjuer (jfr sid 184 och 167) om hur man ajournerade sammanträdet och arbetade fram en formulering, som kunde antas. Det står klart, att utbildningsnämndens ordförande, U (jfr sid 184), fäste avgörande vikt vid att man skulle uppnå ett enhetligt beslut, och fr a att skolans rektor inte skulle reservera sig mot detta. Däremot synes han inte ha reflekterat över innebörden i den förändring man vidtog. Enligt en av de närvarande elevrepresentanterna (Sune Svensson, muntlig kommunikation) ställde sig rektor tveksam till beslutet. Elevrepresentanterna pekade då på att han deltagit i den arbetsgrupp, vilken lagt fram förslaget.

Att man från början varit uppmärksam på examinationsformerna som en kritisk punkt när det gäller att förändra arbetsformerna framgår av, att beslutet om grupporienterad utbildning i utbildningsnämnden föregicks av en hemställan från denna till högskolestyrelsen i november 1974 om att utbildningsnämnden i samband med att man fastställer studieplaner som en försöksverksamhet även skulle få pröva frågan om examination. Av intervjuerna framgår, att denna hemställan, som initieras av en enskild lärare (jfr sid 167 , P), uppfattats på olika sätt. Själv ser denne lärare framställningen som ett led i ett agerande för att åstadkomma förändring, samtidigt som det var viktigt för honom att få klarhet i, att den praxis man tillämpade var stadgeenlig. Andra har sett det som ett försök från denne lärares sida att bromsa förändringspro-

cessen.

Då styrelsen skulle fatta beslut om denna framställning, förelåg också en PM av Socialhögskolans rektor, daterad 1974-11-21, med rubriken "försöksverksamhat angående examinationsformer". Denna skrivelse behandlar det pågående pedagogiska utvecklingsarbetet dels i Sverige i stort, dels vid Socialhögskolan i Örebro. Den redogör också för stadgans bestämmelser. Vidare gör rektor där en rad reservationer, när det gäller möjligheten att pröva nya examinationsformer. Dessa gäller kravet på individuell bedömning och differentierade betyg, vikten av att inte för stort ansvar läggs på eleverna, att läraren inte får utsättas för något tvång beträffande undervisnings- eller examinationsformer, att elev måste ges tillfälle till enskild tentamen, att undervisningsgruppen måste vara liten om gruppexamination skall vara möjlig, och att detta är svårt att åstadkomma inom befintliga ramar. Skrivelsen utmynnar inte i något yrkande. Styrelsen beslutar att ge utbildningsnämnden det begärda bemyndigandet med det tillägget, att prövningen av tentamensform skall ske i enlighet med de riktlinjer, som rektor givit i sin PM. Det är svårt att förstå vad detta tillägg får för konkret innebörd. Rektors skrivelde synes ge uttryck för en önskan att inte direkt gå emot utbildningsnämndens hemställan men ändå reservera sig mot dess innebörd. Den framstår därmed som ett tydligt uttryck för de motsättningar, som verkar i processen. Då beslutet om grupporienterad utbildning innefattar formen för examination, kan dock styrelsens beslut i denna fråga betraktas som en förutsättning för utbildningsnämndens senare beslut om grupporienterad utbildning. Rektor menar att hans PM utgör en förutsättning för styrelsens beslut och därmed haft betydelse för förändringsprocessen (muntlig kommunikation, jfr bilden av V, sid 185 ff)

Styrelsens fortsatta befattning med hithörande frågor ger inte uttryck för något positivt intresse för det pedagogiska utvecklingsarbetet vid högskolan. De gånger man befattat sig med dessa frågor har de aktualiserats från utbildningsnämnden, och styrelsens behandling av ärendena ger intryck av att man främst sett som sin uppgift att verka återhållande och övervaka efterlevandet av stadgan.

Några gånger under den aktuella tidsperioden kommer motsättningarna till uttryck i konflikter kring enskilda lärares undervisnings- och speciellt examinationsformer. Våren 1976 uppstod en mycket tillspetsad konflikt med tentamensstrejk i ämnet rättskunskap. Elevkåren agerade där kraftfullt för att åstadkomma ett nytt tentamnstillfälle för de aktuella eleverna. Händelsen

återspeglas dels i elevkårens handlingar och i ämnesrådsprotokoll, dels i ett par av intervjuerna (jfr sid 139 f och 156ff, J och N). Med anledning av denna händelse aktualiserades åter frågan om de graderade betygen. På förslag från elevhåll hemställer utbildningsnämnden 1976-04-23, att styrelsen hos Nämnden för socionomutbildning måtte aktualisera frågan om den tregradiga betygsskalan. Man bifogar en PM, där man dels gör en jämförelse med att bibliotekshögskolans styrelse tillstyrkt en framställning från denna skola till UKÄ angående ändring av bestämmelserna om tregradig betygsskala med hänvisning till undervisningsformerna, dels hänvisar till ett utlåtande av JO (tidigare behandlat under avsnittet om samhällets mål och riktlinjer för socionomutbildningen, sid 56) med anledning av en anmälan mot bibliotekshögskolan, för att man där i praktiken övergått till tvågradig betygsskala. JO fastslår, att stadgan kan sägas berättiga en elev att få betyg, graderade enligt den tregradiga betygsskalan, men framhåller å andra sidan att betygssystemet enligt UKÄ inte bör få styra det pedagogiska arbetet. JO menar att man därför här hamnat i ett läge, där man inte längre kan tillämpa föreskrifterna om betygssättning enligt deras ordalag, och att man därför bör skrida till ändring av föreskrifterna. Utbildningsnämnden för i sin PM utifrån detta ett resonemang i tre steg:

1. Stadgan skapar den rättsliga grunden för en socionomutbildning, som på bästa sätt skall tillgodose samhällets behov av kunskaper och färdigheter hos de utbildade socionomerna, d v s "effektivitet i förvaltningen".
2. Om kravet på effektivitet genom pedagogiskt utvecklingsarbete kommer i strid med kravet på tregradig betygsskala, uppkommer en konflikt mellan en rättsgrundsats och en skriven rättsregel, och "en författningsändring kan framstå som nödvändig".
3. Den rättsliga regleringen av examensformerna medför problem vid försök med grupporienterad undervisning.

Socialhögskolans styrelse beslutade att bordlägga ärendet till höstterminens början i avvaktan på den pågående utvärderingen av den grupporienterade utbildningen. Ärendet synes därefter inte ha tagits upp på nytt. Till styrelsens protokoll finns som bilaga också ett protokollsutdrag från ett sammanträde i Nämnden för socionomutbildning 1975-12-11, där man ifrågasatt om examinationsformen vid Socialhögskolan i Örebro följer bestämmelserna i stadgan för socialhögskolorna. Nämndens ordförande hade där dels pekat på examinators skyldighet att bedöma varje enskild elevs prestation med utnyttjande av hela betygsskalan, dels erinrat om varje skolas styrelses skydighet att tillse att stadgans bestämmelser iakttas. Rektor försvarade de tillämpade arbetsformerna med hänvisning till styrelsens beslut och sin egen PM (jfr

sid 89).

Ett annat exempel på hur styrelsen förhöll sig till utvecklingsarbetet utgörs av styrelsens sätt att hantera ett av utbildningsnämnden utarbetat förslag till ny version av plan över studiegången, som framlades i juni 1976. Motivet till att göra en omarbetning av planen var att denna skulle överensstämma med de tillämpade arbetsformerna. I förslaget återges punkterna 1 - 5 i utbildningsnämndens beslut om grupporienterad utbildning (jfr sid 86), och då examinationen behandlas framhåller man i enlighet med punkt 5 att denna bör samordnas med undervisningen och att sluttentamen bör undvikas. Styrelsen tillsatte här en ny arbetsgrupp för att omarbeta utbildningsnämndens förslag. I det nya förslaget, som styrelsen antog i augusti samma år, nämns att s k grupporienterad undervisning rekommenderas men ingenting om dennas innebörd. I stället beslutar man att hela utbildningsnämndens beslut skall finnas som en separat bilaga till planen. Någon hänvisning till denna bilaga finns dock inte i texten, utan införs senare av utbildningsnämnden. Det är alltså ogörligt att av själva planen få en uppfattning om vilka undervisnings- och examinationsformer, som tillämpas vid skolan. Man har också i det nya förslaget på flera ställen strukit den nämnda formuleringen angående examinationsformen. Jag menar, att styrelsens sätt att behandla ärendet ger uttryck för en ovilja att ta ställning för och engagera sig i de nya arbetsformerna, samtidigt som man undviker att uttalat ta ställning emot. Det framgår också, att styrelsen vid det sammanträde, då man fastställde planen över studiegången, tillsatte en arbetsgrupp med uppgift att konkretisera undervisnings- och examinationsformerna till ledning för lärare och elever. Vad denna grupp fick för närmare instruktioner är oklart, och den kom heller aldrig att arbeta.

De frågor rörande undervisnings- och examinationsformer, som utbildningsnämnden behandlat under åren 1975 - 1977, är till allra största delen följdfrågor till beslutet om grupporienterad utbildning. Så t ex beslutade man om tillsättande av en samordnande lärare. Detta beslut kom dock aldrig att fungera på annat sätt, än genom att den tillsatte personen utförde en utvärdering av den nya arbetsformen bland eleverna i form av en enkät. Resultatet, som presenterades i oktober 1976, visade en övervägande positiv attityd bland eleverna till de genomförda förändringarna, men sade i övrigt ingenting om förändringens innebörd och effekter.Utbildningsnämnden beslöt komplettera denna rapport med en enkät till samtliga lärare angående deras inställning till den grupporienterade utbildningen. Bearbetningen av svaren, som närmast formades till beskrivningar av de olika lärarnas sätt att tillämpa arbets-

formen, förelades inte utbildningsnämnden under den tidsrymd föreliggande undersökning täcker.

Vidare beslutade utbildningsnämnden om att avsätta tid för introduktion i början av kurserna samt om hur man skall förhålla sig till elever som dubbelläser, d v s läser mer än ett ämne samtidigt på betygsnivå. Man beslutade vidare om påstötning om och granskning av reviderade studieplaner utifrån beslutets innebörd och om framställning till styrelsen kring betygsfrågan enligt ovan. Vid nästan samtliga tillfällen hade ärendena initierats från elevhåll, men det framgår, att utbildningsnämnden målmedvetet arbetade på att befästa den genomförda förändringen. 1976-01-27 utkom rektor med en PM "ang examinationsformer och gruppstorlek". Han återger stadgans bestämmelser och framhåller att individuell bedömning måste ske även vid gruppexamination, samt att gruppen härvid ej kan överstiga fem personer. Enligt rektor tillkom den som ett svar på önskemål från lärare, som kände sig osäkra om gällande regler (muntlig kommunikation).

Även i lärarrådets protokoll kan elevaktiviteten spåras, främst i form av meddelanden om temadagar och arbetsgrupper.

Exempel på lärarinitiativ under denna period är från utbildningsnämnden förslag om samordnade parallella kurser på ettbetygsnivån i ämnena psykologi och social metodik, vilket sedan förekom som en alternativkurs till dess ämnet socialt arbete infördes, och från lärarrådet förslag om inrättandet av ett pedagogiskt forum för lärarna. Båda förslagen initierades av författaren till detta arbete.

Också i ämnesrådsprotokoll och studieplaner avspeglas följdverkningarna av beslutet om förändrade arbetsformer. Diskussioner om undervisnings- och examinationsformer förekommer vid ämnesråd i de flesta ämnen under perioden. Fr o m vårterminen 1976 finns i de flesta studieplanerna förändringar av formuleringarna rörande undervisnings- och examinationsformerna i enlighet med beslutet. Av speciellt intresse är att ämnesrådet i rättskunskap redan i oktober 1974 tog ett principuttalande med lydelsen "en strävan mot grupptentamen och mer problemorienterad undervisning". Av ämnesrådsprotokoll från ämnet samhällsekonomi i januari 1975 framgår också, att man här prövat gruppundervisning och grupptentamen under hösten. I statskunskap antar ämnesrådet i december 1974 ett förslag beträffande undervisning och examination på grundkursen. Beslutet överensstämmer i sina huvuddrag med förslaget om grupporienterad utbildning. Detta har dock inte införts i studieplanen för grund-

kursen. I ämnesrådsprotokollet i statskunskap 1977-05-25 antecknas: "Beslutas att examination ska vara skriftlig eller muntlig". Detta sammanfaller i tiden med att elevkårens styrelse i ett protokoll säger, att röster höjts på ämnesråden i samhällsekonomi och statskunskap för att försöksverksamheten med grupporienterad utbildning skulle stoppas, och att man med anledning av detta beslutar inbjuda de aktuella lärarna till ett stormöte.

På punkt för punkt ser man alltså hur de motstridiga krafterna möts. På varje punkt skulle undersökningen kunna fördjupas. Jag har emellertid valt att endast referera dem som exempel på hur de motstridiga krafterna kommer till uttryck och fördjupa studiet av deras innebörd i undersökningens intervjudel, etapp 3.

Liksom under de tidigare perioderna kommer motsättningarna tydligast till uttryck i tidningen Pettersson. Under hösten 1974 dominerar artiklar och diskussion om arbetet på att förändra undervisnings- och examinationsformerna. Medan under våren kritiken av de tillämpade arbetsformerna dominerat, är det nu de konstruktiva förslagen till förändring som framträder. Under åren 1975 - 77 förekommer i varje nummer någonting om undervisningsfrågorna, men inte mycket nytt tillkommer. Dock återspeglas genomgående ett starkt engagemang för att försöka göra någonting bra av den undervisningsform man uppnått och för att försöka vidareutveckla densamma. En serie artiklar om arbetsformer och förhållanden vid olika danska socialhögskolor samt vid Socialhögskolan i Trondheim förekommer, och man återkommer också till Roskilde universitetscenter.

I nummer 4/1975 skriver en elev, som är positiv till den förändringsriktning man arbetat för, att man underlåtit att medvetandegöra den stora massan av elever och "förfallit till en kamp inom överbyggnaden och etablissemanget" (sid 18). Han tror att sekterism och kortsiktiga politiska mål kan ligga bakom och menar, att när repressionen sätter in från de samhällsbevarande krafterna kommer motståndskraften att vara dålig, då man saknar det breda stödet. Kritik förekommer också av hur den grupporienterade utbildningen kommit att utformas. I nummer 9/1975 menar en elev, att lärarna tenderar att lägga för stor del av ansvaret på eleverna och i nummer 2/1976 ställer sig en lärare kritisk till de förändrade examinationsformerna, till vad han ser som en förändring av innehållet i kurserna, och till att man inom oförändrade resursramar försöker genomföra en undervisningsform som kräver mer resurser. Han menar sig också föra talan för de elever, som vill arbeta individuellt, och ifrågasätter om det är riktigt att påtvinga dessa en grupparbetsform. Detta

diskuteras i följande nummer. Kritiska inlägg förekommer också, där man menar att kunskapsinhämtandet gradvis trappats ner och en passivisering inträtt. Enstaka angrepp på enskilda lärare förekommer och ger ibland uttryck för samma känsla av maktlöshet, som kom till uttryck i protesterna under våren 1974. I nummer 6/1976 återges ett angrepp på undervisningsformerna vid skolan, som förekommit i Svenska Journalen, och som bygger på uppgifter från en elev, vilken avbrutit sin utbildning vid skolan. Kritiken innebär dels att grupparbetsformen urartat till meningslösa diskussioner, dels att eleven fått obehag p g a sin kristna åskådning och utsatts för marxistisk indoktrinering.

Sammanfattning.

Hur förhåller sig nu resultaten på denna undersökningsetapp till undersökningens frågeställning? Hur kan intentioner och värderingar, som kommit till uttryck i Socialhögskolans skrivna dokument, ha befrämjat resp motverkat en förändring i riktning mot en dialektiskt-frigörande undervisningssituation?

Det har visats, att traditionella undervisnings- och examinationsformer dominerade under period a, 1967 - 73. Jag har definierat dessa som kännetecknade av envägskommunikation och av individuell slutexamination (jfr sid 75), och jag har konstaterat att de därmed utgör vad jag kallat en teknisk-instrumentell undervisningssituation (jfr sid 27).

Det har också visats, att det under hela perioden funnits krafter som verkat för att förändra arbetsformerna. Dessa krafter har främst uttryckts från elevhåll. Endast en mindre del av eleverna synes dock ha varit engagerade i frågan om arbetsformerna. Det står klart att kraven på förändring var starkast omkring 1970 samt åter tilltog under ht -73.

Vidare har det visats, att de krafter som verkade för ett bevarande av de förhärskande arbetsformerna genom repression och manipulation (jfr sid 78) i stort sett höll de för förändring verkande krafterna stången.

Ett integrerat förändringsförsök genomfördes läsåret 1970-71 i en ettbetygskurs av läraren och eleverna gemensamt. Det har visats att man i högskolans officiella organ förhöll sig till detta försök genom att försöka undvika att se det eller ta ställning till det.

Under period b, vt -74, uttrycktes kraven på förändrade undervisnings- och

examinationsformer mycket starkt från elevhåll. Det har visats, att innehållet i de krav man framförde var av sådan art, att den undervisningssituation man eftersträvade kan definieras som dialektiskt-frigörande. Hur stor del av eleverna som var engagerade i förändringskraven är oklart. Med undantag för ämnesråden återspeglas elevaktiviteten under denna period inte i verksamheten vid högskolans officiella organ.

Under första delen av period c, som omfattar ht -74 t o m vt -77, slår, som det visats, de för förändring verkande krafterna starkt igenom. Kraven på förändring uttrycks nu även från lärarhåll, och aktiviteten vid möten, i arbetsgrupper och i studiecirklar ger intryck av att engagemanget åtminstone på elevsidan vid denna tid har stor utbredning.

Det har emellertid visats, hur under denna period den dialektiskt-frigörande innebörden i förändringskraven under loppet av behandlingen i skolans officiella organ gradvis neutraliserades. Tydligast kommer detta till uttryck när det rör sig om examinationsformerna och ansvarsfrågan. Detta ledde till att det beslut om förändrade arbetsformer, som togs av utbildningsnämnden 1974-12-16 (jfr sid 86), kom att utformas så, att tolkning och praxis i såväl tekniskt-instrumentell som dialektiskt-frigörande riktning möjliggjordes. Konsekvenserna av detta kommer att diskuteras i kapitel 8.

Det har också visats, hur under senare delen av denna period en upplevelse av besvikelse och vanmakt kommer till uttryck från deras sida som drivit kraven på förändring. De genomförda förändringarna har inte lett till den undervisningssituation man eftersträvade, man finner inga vägar att gå vidare, och man tycker sig möta ett motstånd som man inte kan utpeka.

Genom upptagande och analys av intervjuer skall jag nu söka avtäcka hur de motstridiga krafterna verkar inom och mellan de människor, som är verksamma i och därmed också verkar på den aktuella undervisningssituationen.

Kapitel 7

ETAPP 3. MOTSÄTTNINGAR INOM OCH MELLAN ENSKILDA MÄNNISKOR

Exemplifiering av analysmetoden.

De tjugofem intervjuerna och min självbeskrivning har analyserats på sätt, som redovisats i metodkapitlet (jfr sid 40 ff). För att konkret visa tillvägagångssättet kommer jag i detta avsnitt att ge några exempel från analyserna. Därefter redovisar jag de tjugosex bilder, som tolkningen av materialet lett fram till.

Varje exempel inleds med citat ur den aktuella intervjun. Därefter följer de omformuleringar av intervjuutsagorna i termer av
"jag vill/ville att...."
o s v till och med
"(jag tror att) det inte är viktigt för honom/henne/dem att...." (jfr sid 40 f). Slutligen följer de tolkningar i form av påståenden, som på grundval av dessa utsagor görs i intervjuanalysen beträffande intervjupersonens uttryckta intentioner eller värderingar.

Citaten ur intervjun har för läsbarhetens och begriplighetens skull redigerats något. Sådana omtagningar, pauser och dylikt, som behövs för att dynamiken i det sagda skall komma fram, har dock bevarats. Namn har ersatts med nn eller, då det gäller en intervjuperson, nn, ip nr xx. Intervjupersonens utsagor föregås av Ip, intervjuarens av initialerna US. Sidhänvisningarna efter citaten refererar till den fullständiga intervjuutskriften.

Omformuleringarna av intervjuutsagorna återfinns i det handskrivna arbetsmaterialet till respektive intervju. Sidnumrering saknas.

Sidhänvisningarna efter tolkningarna refererar till intervjuanalysen.

Ur intervju nr 2:

Citat:

Ip -Och sen i den här vevan hade man ju anledning att pröva om kunskapsbegreppet. Jag har ju kanske också förr varit ganska starkt positivistisk, alltså kunskap = fakta, o s v. Men det började

bli tveksamt. En av anledningarna är att fakta föråldras ju så kolossalt snabbt. När jag bara tänker på den tid jag har varit psykolog, så har det ju gått upp och ner. Det som var sant för fem år sedan är inte sant idag. (sid 6)

– – –

US -Vad tycker du dom viktigaste konsekvenserna har varit av att vi genomförde det här beslutet om grupporienterad utbildning?

Ip -Ja, jag tror, att den viktigaste konsekvensen det var ändå att en del av eleverna har verkligen fått fördjupade kunskaper och har ganska bestående upplevelser av den tiden, inte alla - hur många vet jag inte - men det tror jag ändå. (sid 14)

– – –

Ip -Det där tycker jag är litet olyckligt, den här beteckningen "grupporienterad". Alltså, jag har ju intrycket att det ofta har missförståtts så, att man skall ha grupparbete, men det är det ju verkligen inte.

US -Vad ser du som huvudinnehållet i det här, som vi har kallat för grupporientering?

Ip -Ja, huvudinnehållet är att för det första har eleverna studieansvaret, va, och dom arbetar tillsammans, för det är en effektivare metod att skaffa sig kunskap. Genom diskussioner och ifrågasättande, alltså, så får dom upp ögonen för problemen, det tycker jag är det viktigaste. Men jag har t ex ytterst sällan haft gruppArbeten i den vanliga bemärkelsen. Däremot har jag varit väldigt mån om att dom förberedde sig gemensamt för lektionerna och där inhämtade det vi kommit överens om att vi skulle läsa.

US -Vad tycker du är det viktigaste du ville åstadkomma med att införa den arbetsmetoden?

Ip -Det viktigaste är alltså att man kommer ifrån det här gamla, som jag tycker Sjölund har sagt väldigt bra i någon av sina skrifter, att vi alltså fyller dom med kunskap, matar dom med kunskap. Att vi gemensamt diskuterar problematiken, det tycker jag är det viktigaste. Ja, jag tror över huvud taget det är enda sättet att verkligen få vad jag kallar för kunskaper. Men det har nog blivit - och det har jag intrycket gäller några av våra kolleger - att bara man sätter dom i grupp och ger dom en gemensam uppgift, då är det bra, men det har det egentligen aldrig varit fråga om. (sid 8)

– – –

Ip -Alltså, det var ju så att man var missnöjd - både eleverna och, ja, jag var i alla fall missnöjd med undervisningen. Du vet, det här speciella examinationssystemet som jag tycker är fruktansvärt, plågsamt. Vi hade ju ett sånt där perfekt system, du vet, tipssystem, på ettorna. Jag gjorde till och med validitetsundersökningar och item-analys på det. Men jag hade den känslan, att det här är galet, för vad man upplevde det var, att personer, som man visste egentligen var ganska skrala när det gäller verklig kunskap klarade sig utmärkt, va, och omvänt. Och jag var ju ändå ganska starkt fången i det här sättet med kunskapsredovisning. (sid 4)

– – –

US -När du värderar den här förändringen som vi genomförde som någonting positivt och det här återtåget som negativt, kan du säga nånting allmänt om dom värderingsmässiga grunder, som du bygger på?

Ip -Ja, det är väl, det viktigaste är väl den här jämlikhetsrelationen. Att jag gärna vill komma ifrån den auktoritära relationen som finns i det andra sättet att fungera. Det tycker jag är det viktigaste. (sid 15)

– – –

Ip -Jag har väl alltid försökt - alltså, jag har ju upplevt problematiken att man ständigt förebrått mig att jag är auktoritär, ja, du vet, det har vi diskuterat. Men samtidigt har jag alltid känt ett behov att inte vara det. Det har man väl inte alltid lyckats med, men det vågar jag nog säga, att jag har aldrig avbrutit diskussioner, även om jag tyckte dom var fåniga. (sid 10)

Omformuleringar av intervjuutsagorna:

- Jag tycker inte det är bra att examinera med "tipssystem" därför att elever med dåliga kunskaper klarade sig och elever med goda kunskaper misslyckades.

- För mej är det viktigt att eleverna tillägnar sig "verklig kunskap".

- För mej är det viktigt att man bryter det auktoritära relationsmönstret.

- För mej har det varit viktigt att eleverna inhämtar faktakunskaper, men nu är det för mej viktigt med kunskap av ett annat slag.

- För mej är det inte viktigt att man har grupparbete i traditionell mening.

- För mej är det viktigt att eleverna har studieansvaret.

- För mej är det viktigt att eleverna arbetar tillsammans och diskuterar och ifrågasätter, därför att det är ett effektivt sätt att skaffa sig kunskap.

- Jag ville att jag som lärare skulle fungera på ett icke-auktoritärt sätt.

- För mej är det viktigt att eleverna får med sej fördjupade kunskaper och väsentliga upplevelser från studierna.

- För mej är det viktigt att människor fungerar i en jämlik relation.

Tolkningar:

Vid en genomgång av intervjun utkristalliserar sig klart tre grundvärderingar, som ip menar sig ha velat verka för: kunskap som något kvalitativt och som

resultat av en process, en jämlik, icke-auktoritär relation mellan människor, och människan som ansvarig för sitt liv och därmed för sin utbildningssituation.

Ip säger, att han tidigare sett det som viktigt att eleverna skulle inhämta faktakunskaper, men att han nu värderar kunskap av ett annat slag, något som ha kallar "verklig kunskap", och han vill att eleverna skall ha med sig fördjupade kunskaper och väsentliga upplevelser från studierna. Att eleverna arbetar tillsammans, diskuterar och ifrågasätter anser han vara ett effektivt sätt att skaffa sig sådan kunskap. Däremot är grupparbete i traditionell mening inte något som ip tycker är väsentligt, och han beklagar att man valde namnet "grupporienterad", då det kan leda till missförstånd. Han menar vidare, att med ett examinationssystem av typ "tipssystem" kunde elever med dåliga kunskaper klara sig medan elever med goda kunskaper kunde misslyckas. (sid 1)

Flera gånger under intervjun understryker ip, att det varit viktigt för honom att man bryter det auktoritära relationsmönstret, att det är väsentligt för honom att människor fungerar i en jämlik relation. Han säger sig vara medveten om att han ofta uppfattats som auktoritär, men att hans strävan varit att som lärare fungera på ett icke-auktoritärt sätt. (sid 3)

Ur intervju nr 14:

Citat:

Ip -Ja, min huvudvärdering är kravet på kunskap, det tycker jag väl. Fakta och insikter, kunskaper och insikter. Och där tycker jag alltså det är en ... försämring. (sid 25)

— — —

Ip -Jag har varit övetygad om, att standarden sjönk påfallande i mitt ämne under dom sista åren. (sid 8)

— — —

Ip -Jag har väl varit bland dom, som kanske varit mest uttalat kritiska. Men jag vill tillägga, att jag ser ju att det är goda tankar bakom dom här ... elevkraven, och att det har en del fördelar, men alltså det väger ... totalt sett tycker jag alltså att standarden har sjunkit. (sid 14)

— — —

Ip -Ja, alltså, jag har två syften: dom ska ha faktakunskaper - det måste man ha nån slags ... - kunskap i nån enkel mening. Man måste veta vad det rör sig om, alltså. Annars kan man inte orientera sig i världen, om man inte har några baskunskaper. — — — Enkla basfakta av relativt stor omfattning. Det andra är hur det funge-

rar. Hur fungerar dom här politiska åtgärderna, vad är deras funktion och vad blir följderna av olika åtgärder? – – – Fakta och insikter, kunskaper och insikter - det här mera teoretiska och ... Jag tror alltså att dom hade sämre kunskaper och sämre insikter i kurserna -73, -74 och -75 än dom hade dom första åren. (sid 9)

– – –

Ip -Men det är klart att det ligger någonting i deras kritik. Alltså en abstrakt teoriundervisning som aldrig tillämpas, den blir ju dödfödd också. Men det är på nåt vis så självklart. Det är klart att det inte ska vara fråga om ensidig, abstrakt teoriundervisning, utan den ska tillämpas. Man ska visa hur den kan tillämpas, man ska visa hur den hänger ihop med ... för mej t ex statskunskap. Det är ju ingen tvär övergång från ekonomisk teori till statskunskap, utan det är väl mera som en färgskala, blått och grönt o s v. Det finns en typisk kärna i politisk teori, sociologisk teori, psykologisk teori o s v, men se'n går dom ihop, va. Jag tycker färgskalan är väldigt illustrativ. Detta att det inte finns skarpa gränser mellan saker och ting betyder ju inte att det inte finns en väldigt klar kärna. (sid 17)

– – –

Ip -Jag vill säga, att som lärare upplevde jag mej framför allt som kunskapsförmedlare. Jag menar, jag är liksom ... jag är ju också underdånig denna ekonomiska ... det är inte jag som hittar på teorin, utan jag förmedlar, jag öser alltså ur en teori, som tusentals och åter tusentals har utvecklat. Ekonomer som är mycket duktigare än jag. Jag förmedlar detta och försöker tala om varför det är viktigt och vad det innebär och så vidare. Så jag är inte i samma sits som dom andra ekonomerna, utan i samma sits som eleverna, att jag är mottagande, men jag är dessutom förmedlande. Poängen med en lärare är att han ska kunna lite mer än eleverna! (skrattar) Om eleverna liksom är helt ... inte alls har lust att ta emot det där, ja, då tycker jag att då har man ingen funktion längre. (sid 15)

– – –

Ip -Jag ville ju - jag vill ha den traditionella undervisningen med kursgenomgångar och skrivningar på det. (sid 8)

– – –

US -Den här kursen du gav, när du då sa ifrån, att här blir det ingen form av kontroll och alla blir godkända, hur kände du dig själv?

Ip -Ja, jag sa ... jag tillade det, att jag ogillar det här systemet, det vill jag göra klart för er, men jag har gjort det därför att jag vet, att det går inte att ha undervisningsformer, som eleverna ogillar. Det vore ännu värre att ha en otrevlig stämning och ... ständiga diskussioner. Jag menar, då är det ju förspilld tid alldeles. (sid 10)

Omformuleringar av intervjuutsagorna:

- Jag ville ha en sådan undervisningsform, att jag kunde gå igenom kursen.

- För mej är det viktigt att hålla en viss kunskapsstandard i ämnet.

- För mej är det viktigt att eleverna dels lär sig "enkla basfakta av relativt stor omfattning", dels får insikter i hur saker och ting fungerar.

- Jag tyckte inte det var bra att både baskunskaperna i fakta och insikterna i fungerandet blev sämre genom de förändrade arbetsformerna.

- Jag tycker inte det är bra att ha undervisningsformer, som eleverna ogillar.

- För mej är det viktigt att få använda arbetsformer, som jag tycker är riktiga.

- Jag ville som lärare, att jag skulle förmedla kunskap som andra utvecklat i ämnet.

- För mej är det också viktigt att teoriundervisningen i ämnet knyts till tillämpningen och till angränsande ämnen.

Tolkningar:

Något som är ytterst centralt för ip när det gäller ställningstagandet till försöken att förändra undervisnings- och examinationsformer är den stora vikt han tillmäter upprätthållandet av en viss kunskapsstandard i ämnet. Det är viktigt för honom, dels att eleverna lär sig "enkla basfakta av relativt stor omfattning", dels att de får insikter i hur saker och ting fungerar. Att teoriundervisningen måste anknytas till sin tillämpning och till angränsande ämnen tycker han är självklart, men han lägger huvudvikten vid att undervisningen skall förmedla teorikunskaper. Ip är starkt övertygad om, att både faktakunskaperna och insikterna i fungerandet blev sämre genom de förändrade arbetsformerna, d v s att förändringen ledde till allvarligt sänkt kunskapsstandard. (sid 1)

När det gäller lärarrollen ser ip det som sin främsta uppgift att till eleverna förmedla kunskap, som andra utvecklat inom ämnet, och han ville ha en sådan undervisningsform, att han fick möjlighet att gå igenom kursen i lektionsform. Förändringsprocessen ledde till en konflikt för honom eftersom det var viktigt för honom att få tillämpa sådana undervisningsformer som han tyckte var riktiga, samtidigt som han insåg att det inte gick att använda sådana former som eleverna ogillade. (sid 7)

Ur intervju nr 6:

Citat:

US -Så det är egentligen dom värderingar du bygger på?

Ip -Ja, att bli värd nånting inför sig själv eller bli värd nånting inför andra. Man kan ju jobba för det här att nå en position i samhället på olika sätt för att bli värd nånting inför andra, men det är på fel grunder, för att ens eget liv är djävligt mycket värt, och det bör man erkänna för sig själv och jobba för att då göra ens liv meningsfullt. Det är mina grundvärderingar i det här. (sid 22)

– – –

Ip -Och där har man ju en vision då att man skulle - alla människor skulle kunna ta ansvar för sig själva och leva i en viss rörelsefrihet och en viss valfrihet i livet. (sid 13)

– – –

US -Varför var ni missnöjda med den här undervisningsformen? Vad var det som inte var bra med den?

Ip -Vi fick inga möjligheter att träffas elever tillsammans och samarbeta omkring ämnena. Vi blev splittrade på det sättet och fick färre möjligheter att ta upp frågor som berörde oss allihop. Vi var helt upptagna av att var och en gå in för studiearbetet, som främst var plugg inför tentor. Jag kommer ihåg väldigt lite av samarbete oss emellan. (sid 1)

– – –

US -Det har kommit fram mycket i det du har sagt, men jag tänkte att du själv kunde uttrycka vilka grundvärderingar du bygger på, när du tar ställning för det här.

Ip -Då måste jag återknyta till det jag sa i början, att jag tror alltså inte på att nånting kan tillföra en människa nånting på ett riktigt sätt, på ett bra sätt, om man inte är riktigt engagerad själv i det, i den processen. Jag tror inte att nånting bara kan läggas på människor - uppifrån är det ju alltid fråga om - och sen ska man utföra det. Man tar död på sej själv på det sättet, man förnekar sej själv och sina egna behov. Och det är samma saker som gäller ute i arbetslivet också, där människor får en liten arbetsbit att prestera och göra mot en summa pengar. Man säljer sig själv, man tar död på den tiden av sitt liv som man gör det här jobbet som man inte är engagerad i, om man nu inte är det. Och det finns ju massvis med sådana jobb. Och i en skolsituation, för att det skall ge en själv nånting, och det tycker jag är förutsättningen, för att den tiden ska bli nånting värd för en, så måste det vara upplagt på det sättet att man kan engageras i det man gör. Och det kan man bara göra om man har en social gemenskap, mänskliga relationer, för det är där saker växer. Och gäller det då kunskapsinhämtande, så skall det ske så att man själv är aktiv, själv är delaktig i det som händer, i det som sker. Och för att det skall ha nytta för en, så måste man också kunna sätta kunskaperna i relation till verkligt liv, det som sker runtomkring i samhället, det som sker i en själv och i det närmaste. Jag tycker inte att kunskap kan vara värd nånting på ett annat sätt, t ex så´nt som vi kallar för korvstoppning, därför att det blir bara nånting som man tillskansar sig för att tillfredsställa samhällets behov av arbetskraft och det här med statusjakt och så´na grejor. (sid 21 f)

– – –

Ip - För det första så behöver man sociala relationer när man lever. När man börjar en högskola så här, kommer människor från olika håll i Sverige, och det fanns inget ordnat samarbete, som man kunde kopplas in på när man kom dit. Jag tror att väldigt många var isolerade på sina rum, men det gick väl i och för sig bättre för dom som bodde på studentkorridorer. Där träffas man mer i alla fall. Ja, det är en del av det, den sociala gemenskapen, som ju är väldigt viktig. Den är också viktig för hur man skall kunna tillgodogöra sig studierna. Mår man inte bra, så funkar det ju inte bra med studierna heller. Det är väl en del. Men sen är det ju också själva studiearbetet, det att man har föreläsningar och i slutet på kursen individuella tentor, som innebär att var och en jobbar för sig, går upp på en tenta, och om man klarar den, så är man glad och lycklig en stund, och sen glömmer man hela skiten för att ta itu med nästa kurs. Jag tror inte att det är ett bra sätt att tillgodogöra sig studier på. Man måste vara mycket mer engagerad själv, med sitt eget medvetna liv i studierna, för att kunna tillgodogöra sig det - för att det skall gå in som en del av en själv, som man skall kunna växa och utvecklas av som människa. För det behövs det mycket mer engagemang och stimulans utifrån, och det tror jag man får genom det här samarbetet, när man kan arbeta ihop i exempelvis grupper, smågrupper, och ge varandra stimulans, och där finns en positiv stämning och där det finns social gemenskap. Det ger en grund för en bra studieutveckling. Och då tror jag att man måste ställa upp delproblem, som eleverna själva kan ta itu med och känna att dom själva gör nånting, konstruerar nånting, producerar nånting. För det att liksom nå det här engagemanget och den här stimulansen som man får från varandra och själva arbetet, det tror jag är nånting som man kan växa själv igenom, och där kunskapen går in i en själv som en positiv tillförsel - det kommer till nå't mer -, en process som man förändras igenom - det tror jag är djävligt viktigt. (sid 2)

— — —

Ip -Vad man kände var ju att man ville, att om man skulle lära sig det här, så ville man sätta sig in i det ordentligt och få nå't sammanhang till det samhällsekonomiska livet utanför, i verkligheten. Men på tavlan där så rörde sig bara kurvor och siffror ungefär. (sid 6)

— — —

Ip -Vi kunde överhuvudtaget för lite, och det här sättet att lära gav oss ingenting, så det kändes helt misslyckat. Det kändes som om man inte kunde tillgodogöra sig på ett bra sätt det som man hade behov av. Men när man inte upplever ett behov av den kunskap som läggs fram för en, då är det ju helt misslyckat. Då tar man ju inte in det, och då tillförs man ingenting, utan det blir ju bara det här att man pluggar igenom för att klara en tenta, och sen: bort med skiten så fort som möjligt och glömma det. (sid 6)

Omformuleringar av intervjuutsagorna:

- För mej är det viktigt att få samarbeta med andra i studierna och ta upp sådant som berör alla.

- För mej och för alla är det viktigt att ha sociala relationer.

- Jag tror, att det är viktigt för alla, för att kunna tillgodogöra sig studierna, att må psykiskt väl, och för det krävs sociala relationer.

- Jag tycker inte det är bra att läsa individuellt till en tentamen, därför att man snabbt glömmer kunskaper inhämtade på det sättet.

- För mej är det viktigt att vara personligt engagerad i studierna, därför att kunskapen då blir en del av en själv och något som man växer och utvecklas av.

- Jag tycker det är bra med samarbete i grupper, därför att det ger dels social gemenskap, dels engagemang i studierna.

- Jag tror att det är viktigt för eleverna att vara aktiva i studiearbetet, därför att detta leder till engagemang.

- För mej är det viktigt att sätta mej in i saker ordentligt och att få kunskaperna insatta i ett sammanhang och anknutna till verkligheten.

- För mej är det viktigt att alla människor har en viss valfrihet och möjlighet att ta ansvar för sig själva.

- För mej är det viktigt att varje människa gör sitt liv meningsfullt, därför att varje liv är värdefullt.

Tolkningar:

Centrala värden för ip är dels att varje människa skall göra sitt liv meningsfullt, dels att alla människor skall ha en viss valfrihet och möjlighet att ta ansvar för sig själva. (sid 2)

Beträffande studiesituationen framhåller ip som för henne väsentliga värden att få samarbeta med andra i studiearbetet och att få ta upp sådant som berör alla och som är personligt engagerande och därmed kan integreras och leda till personlig utveckling. Hon värderar sociala relationer mycket högt och ser tillgången till sådana som en förutsättning för psykiskt välbefinnande, vilket hon i sin tur ser som en förutsättning för att man skall kunna tillgodogöra sig studierna. Hon värderar bestående kunskaper insatta i ett sammanhang som något väsentligt, och hon menar att för sådana fordras elevaktivitet i undervisningssituationen och samverkan i grupper. Individuella studier inför en tentamen ser hon som något negativt, därför att hon inte anser att det leder till sådana kunskaper. (sid 2 f)

Ur intervju nr 12:

Citat:

Ip -Ja, det hade ju sina fördelar (gäller de traditionella undervis-

nings- och examinationsformerna). Man fick ju mycket fritid, så att man kunde ägna sig åt en massa andra saker. För att på grundkursen blev det alltså fyra tentamen per termin, och det innebar i princip att man pluggade fyra veckor, va. (sid 1)

– – –

Ip – – – – Jag såg det här som ett sätt att komma undan, att dom ville komma undan sin examination, och jag tyckte inte det var ärligt mot alla andra eller rättvist mot andra. (sid 2)

– – –

US -Vad var du rädd att man skulle förlora?

Ip -Jaa, rent kunskapsmässigt var jag alltså rädd att ... att en hel del skulle försvinna. Eller att folk inte skulle läsa, därför att dom visste att kraven på examination inte var så hårda, såsom jag upplevde det. Och det skulle alltså ge en möjlighet för vissa människor till ökad dubbelläsning, som jag var bestämt emot. Ja, det fanns några som trippelläste. Och framför allt att vissa skulle smyga undan alltså, helt enkelt. Det är djävligt synd om tredje man sedan när dom kommer ut och det finns klara brister i deras utbildning, så att säga.

US -Nu sa du nyss, att du menar, att man läste i princip bara en vecka före varje tenta ungefär, i det gamla systemet. Ändå menar du, att du räknar med, att med det nya systemet skulle man få mindre kunskaper. Menar du, att man skulle läsa ännu mindre då?

Ip -Jaa, jag trodde risken skulle vara ... i varje fall hos många eller i varje fall hos en del av dom som gick, va. För som det var tidigare, så fanns det alltså ett definitivt krav att vi skulle klara femtio procent av en skrivning för att få godkänt i ämnet. Även om inte själva provet ... examinationen på något sätt svarar mot eller visar hur mycket den här individen har inhämtat kunskapsstoffet, så att säga, så tyckte jag att ... det fanns en större, vad skall jag säga ... ? Ja, alla måste alltså visa samma sak, va, i princip. (sid 3)

– – –

Ip -Men för att återgå till just det här skedet då våren -74 och hösten -74, då var det alltså ganska jobbigt.

US -Och då tog du klart ställning emot den här förändringen?

Ip -Ja, det gjorde jag. Men det kan också ligga i personlig rädsla för förändringar, alltså, anledningen till att jag gjorde det. (sid 5)

Omformuleringar av intervjuutsagorna:

- Jag tyckte det var bra att man fick mycket fritid i det traditionella systemet, då man bara läste inför tentamen.

- För mej var det viktigt att människor skulle läsa och få kunskaper.

- För mej var det viktigt att inte en del elever kunde komma undan kravet på examination.

- Jag ville på grund av personlig rädsla för förändringar inte

att undervisningsformerna skulle förändras.

Tolkningar:

Något som ip tyckte var bra med det traditionella undervisningssystemet var, att man fick mycket fritid, då man bara läste veckan före en tentamen. Skälen till att han aktivt tog ställning mot försöken att förändra undervisningsformerna var emellertid, att han ansåg det viktigt att eleverna skulle läsa och få kunskaper, och fr a att inte en del elever skulle kunna komma undan kravet på examination. Han tror också, att hans motstånd till en del kan ha bottnat i personlig rädsla för förändring. (sid 1)

Ur intervju nr 15:

Citat:

Ip -Ja, min ideologiska grund är ju, att jag är kommunist, och att jag tycker att jag vill försöka vara med och förändra det här samhället till ett socialistiskt Sverige. (sid 14)

– – –

Ip -Vi måste göra fler människor medvetna om det absurda i det kapitalistiska systemet. (sid 14)

– – –

Ip – – – så är det ett steg att få dom här eleverna att ifrågasätta än mer, va, och att så småningom bli medvetna i största allmänhet om hur det här samhället fungerar. (sid 15)

– – –

Ip -Ges det möjlighet för oss att förklara vår politik och vår ideologi, så vet vi att fler och fler människor kommer att omfattas av den. Och i en skola, å socialhögskolan 1972 eller 1973, där fanns det väldigt lite utrymme för politiska diskussioner och överhuvudtaget möjligheter att påverka andra människor. (sid 15)

Omformuleringar av intervjuutsagorna:

- För mej är det viktigt att försöka förändra samhället i socialistisk riktning.

- För mej är det viktigt att så många människor som möjligt blir medvetna om hur det kapitalistiska samhällssystemet fungerar.

- För mej är det viktigt att vi får tillfälle att förklara den kommunistiska politiken och ideologin, så att fler kommer att omfatta den.

Tolkningar:

En viktig grund för ip i hans arbete, är att han vill medverka till att förändra samhället i socialistisk riktning. Något väsentligt, som han vill uppnå med de förändrade arbetsformerna på skolan, är ett öppet debattklimat, där man har tillfälle att utveckla sin politik och ideologi, och där så många människor som möjligt kan bli medvetna om hur det kapitalistiska samhället fungerar. (sid 3)

Ur intervju nr 3:

Citat:

Ip -Ja, engagemanget för från studenternas sida, där anser jag det vara väldigt tydligt att - ta nn, ip nr 16, som fortfarande är en mycket, mycket drivande kraft här, och hans meningsfränder runtomkring - då har man ju fått plötsligt att det är SKP, en grupp SKP-are, som har varit mycket aktiva inom studentkåren och runt det hela. Och så har dom då kanske mer eller mindre felaktigt identifierat det så, att det är SKP som styr den här utvecklingen. (sid 10)

– – –

Ip -Jag tycker i och för sig att den politiska bakgrunden har stor betydelse. Som jag har sett det hela och som jag har reagerat mest mot det, är det det, att här skall nu plötsligt en grupp gå ut och tala om att vi ska ha en mera demokratisk skola, så vi ska flytta makten från lärarna till eleverna. Jag har skrivit om det här i Pettersson bl a. Jag tycker att demokratin är betydligt större, att vi har en mycket, mycket stor grupp utanför den här skolan, som bör ha en betydligt större insyn och kontroll. D v s makten skall inte ligga hos elever, makten skall heller inte ligga hos lärarna, utan vi måste vara mycket mer mottagliga för det som kommer utifrån. Det är min ståndpunkt i det hela. Så jag har sett, att det här som jag identifierar nn, ip nr 16, och dom med, att det har varit en ... - deras demokrati tycker jag har varit en ökad diktatur på den här skolan, att eleverna skall ha makten och styra och ställa med skolan hur som helst. Det är liksom en utdragen konsekvens, och det reagerar jag emot - instinktivt och medvetet. (sid 12)

– – –

Ip -Dom (gäller elever) känner alltså ett grupptryck. Och det grupptrycket tycker jag är något så förskräckligt, att dom inför sina (ohörbart) känner detta grupptryck. Jag tycker det är förskräckligt helt enkelt. (sid 13)

Omformuleringar av intervjuutsagorna:

- Jag tycker inte det är bra att förändringsprocessen drivs från visst politiskt håll (SKP)
- För mej är det viktigt att eleverna inte tar hela makten på skolan - att inte förändringsprocessen leder till elevdiktatur.

- För mej är det viktigt att utvecklingen leder till ökad demokrati i betydelsen ökat inflytande från människor utanför skolan.

- För mej är det viktigt att alla individer känner att de har åsikts- och yttrandefrihet.

Tolkningar:

Ip klargör så småningom att han har den uppfattningen, att förändringsprocessen drivits från visst politiskt håll, närmare bestämt från SKP, och att den inneburit ett hot mot demokratin och yttrandefriheten på skolan och en risk för utveckling mot elevdiktatur. Genom det eftertryck och det engagemang, varmed ip talar om detta, framstår det som mycket centralt för honom. Det som för andra uppfattats som ett agerande mot förändringsprocessen som sådan kan då förstås som försök att motverka dessa risker. (sid 3)

Ljugosex bilder.

I detta avsnitt återges den bild av varje intervjuperson samt av författaren, som vuxit fram ur de fullständiga intervjuanalyserna sedda i ljuset av allt annat känt material (jfr sid 42 f). Citat ur intervjuerna åtföljs av sidhänvisningar, vilka refererar till de fullständiga intervjuutskrifterna.

Ordningsföljden på bilderna är baserad på den grund, utifrån vilken de olika personerna valts ut för intervju. Därvid har de preliminära bokstavsbeteckningarna ändrats, så att bilderna löper från A till Z som följer:

A, B, C, D = elever som tagit ställning och agerat för förändringsprocessen,
E, F och förf. = lärare som tagit ställning och agerat för förändringsprocessen,
G, H, I, J, K = elever som ställt sig kritiska till förändringsprocessen,
L, M, N, O, P, Q = lärare som ställt sig kritiska till förändringsprocessen,
R, S, T, U, V, W, (X), Y = personer som varit agerande i processen genom sin ställning,
Z = den lärare som gjorde förändringsförsök 1970-71.

Bilden av A (ip nr 1).

A valdes ut för intervju, därför att han under ht -74 som elev deltog i den arbetsgrupp, som utarbetade förslaget om grupporienterad utbildning. Han var sekreterare i gruppen och utformade det första utkastet till skrivet beslutsunderlag. A har nu lämnat högskolan, men han har ett uppsatsarbete kvar innan han kan få ut sin examen. Intervjun genomfördes på A's arbetsplats. Han var öppen och tillmötesgående. En grund för relationen mellan A och förf. var att vi arbetat tillsammans på förslaget till grupporienterad utbildning. Emellertid fanns det inslag i vår relation, som kan ha orsakat osäkerhet hos A. Dels hade jag kritiserat och omarbetat det beslutsunderlag han skrivit, dels hade han tillsammans med en annan elev påbörjat ett uppsatsarbete med mig som handledare, vilket misslyckats p g a samarbetssvårigheter eleverna emellan, och där han sedan fortsatt med annan handledare. Detta kan ha gjort att han upplevt mig som potentiellt fientlig trots vår gemensamma målsättning i arbetsgruppen. Min förhandsinställning till A är att han är en ärlig person med en grundsyn på människor som jag sympatiserar med, men att han ofta är irriterande omständlig och oklar. Grundstämningen från min sida är övervägande positiv.

Intervjuutskriften omfattar 13 sidor.

Då jag läser utskriften av intervjun och lyssnar på bandinspelningen får jag en upplevelse av att A som person glider undan för mig. Då jag frågar om hans agerande, svarar han i vi-form och syftar då på de tre ämnesrådssekreterarna, av vilka han var en ht -74.

A är en litet svårgripbar person. Han är inte en person som syns och hörs, som gör väsen av sig, men han har engagerat sig hårt för förändringsarbetet och arbetat oförtrutet, bl a som sekreterare i den arbetsgrupp som utarbetade förslaget om grupporienterad utbildning. E ser honom som den som vid sidan av honom själv drev detta arbete hårdast. B, som var med om att initiera den tentamensstrejk som till en del satte igång förändringsprocessen, minns tidiga samtal med A, som varit av betydelse för att man skulle komma till klarhet om vad för slags förändring man ville ha. Då man talar med A förstår man att han är lidelsefullt engagerad i förändringsprocessen, d v s i att få en förändring till stånd, men när det gäller innehållet i förändringen verkar han mer att vara språkrör för andra, vilkas idéer han gjort till sina.

Efter en första genomgång av intervjun, som var den första som upptogs, tyck-

te jag att jag inte givit A tillräcklig chans att komma fram med sig själv. Jag gjorde därför en tilläggsintervju (jfr sid 39), men mitt intryck av A bestod efter denna. Emellertid ger tillgängligt skrivet material en delvis annan bild. Från de diskussioner som förekom inom grundkursen vt -74 finns ett protokoll från en gruppdiskussion och från 1974-11-11 en sammanfattning av diskussionen om grupporienterad utbildning, undertecknade av A. Dessa bekräftar bilden av A som en person som ambitiöst för fram och verkar för kollektivt framarbetade idéer. Men en artikel i Lösnummer vt -74, på vilken E's tidigare (sid 19 och 122) nämnda artikel utgör svar, och en artikel i Pettersson nr 2/1975 ger en bild av A som även initiativtagare och idégivare. I den första artikeln kritiserar han ett kunskapsinhämtande och en tentamensform, som han menar leder till meningslös och oanvändbar kunskap eller ingen kunskap alls och till psykiska problem, och han manar de studerande till "kamp för bättre studiegång" och föreslår nedbrytande av kurserna i mindre delar, grupparbetsform och flexiblare former för kunskapskontroll. I den senare utgår han från beslutet om grupporienterad utbildning och menar, att detta utgör första steget i ett långvarigt arbete på förändring, att utbildningens innehåll nu måste analyseras och relateras till den framtida arbetssituationen, att de olika ämnena måste integreras och att projektarbete kan vara en väg.

Att A uppfattats som en viktigt resurs i förändringsarbetet framgår också av att han utsågs till ämnesrådssekreterare av elevkåren speciellt för att samordna arbetet i de olika arbetsgrupper, som utarbetade förslag till förändring. Detta trots att han, enligt uppgift i ett par elevintervjuer (C, D), av elevkårens ledning uppfattades som politiskt kontroversiell.

A's lidelsefulla engagemang i förändringsarbetet har en personlig bakgrund. Han har upplevt otrygghet och en stark känsla av tillkortakommande inom det traditionella utbildningssystemet. Han tycker det har varit svårt att tillägna sig kunskaper genom att sitta ensam och läsa och har upplevt det väldigt värdefullt med kunskap som arbetats fram i en grupp. Men fr a har han upplevt, att han inte kunnat göra sig själv rättvisa inom det traditionella tentamenssystemet, och att han med de förändrade arbetsformerna på ett helt annat sätt kan göra sig själv rättvisa och få möjlighet att utvecklas och arbeta på ett bra sätt. Engagemanget i förändringsprocessen har alltså för honom både betytt att han fått vara med och utveckla arbetsformer, i vilka han kunde komma till sin rätt och lyckas, och att han genom det gemensamma arbetet fått uppleva tillhörighet och fått betyda något. Han ser dock inte sin egen insats som betydelsefull i sig, vilket kontrasterar mot hur andra

har sett honom.

Vad ville han då åstadkomma med sitt arbete? Ja, han ville alltså skapa en arbetssituation som bygger på samarbete, på kunskapsinhämtande genom gruppprocesser, och i vilken förmågan att lösa problem och en ökad självkänsla kunde utvecklas. Han ville också ha en hopknytning av den teoretiska kunskapen och dess tillämpning.

A är en människa med genomtänkta ideologiska ställningstaganden och det är viktigt för honom att få möjlighet att arbeta för sina idéer. Han tror också att detta är en viktig drivkraft för människor överhuvud taget.

A tror att en känsla av trygghet i det bestående var en viktig drivkraft för dem som sökte motverka förändringen. Han tror att en del lärare inte ville att deras kunskaper skulle ifrågasättas, liksom att en del elever inte ville ta på sig ansvar eller visa solidaritet. En del lärare anser han försökte skapa ett misslyckande genom att inte ta sin del av ansvaret utan lägga det helt på eleverna.

Bilden av B (ip nr 6).

B har varit elev vid skolan under de aktuella åren. Hon genomgick grundkursen ht -73 - vt -74. Hon befinner sig nu ute i förvärvsarbete, men har ett oavslutat uppsatsarbete kvar att fullgöra för att få ut examen. Hon har valts ut för intervju därför att hon var en av dem som agerade för förändrade undervisnings- och examinationsformer dels under vt -74 direkt i undervisningssituationen och på temadagen i maj, dels som ämnesrådssekreterare ht -74 och vt -75.

Relationen mellan B och mig upplever jag som grundmurat positiv och förtroendefull. B var elev i en av de två ettbetygskurser jag genomförde ht -74, då jag första gången prövade en grupporienterad uppläggning. Hon var mycket entusiastisk och ambitiös och vi hade en god kontakt. Vi har sedan hållit en sporadisk kontakt under åren, och då B kom att läsa två betyg i psykologi bad hon mig handleda uppsatsarbetet. Hon har påbörjat två uppsatsprojekt, som spruckit p g a samarbetssvårigheter med medförfattaren, och arbetar nu på ett eget projekt. Jag upplever inte att dessa misslyckanden påverkat vår relation negativt.

Denna förståelsebakgrund för intervjun är viktig, då den bör ha inneburit att B känt sig trygg i intervjusituationen och förväntat sig förståelse och sympati för sina synpunkter. Intervjun präglas också av en sådan säkerhet. Den ger också intryck av att B's ställningstaganden och värderingar är väl förankrade.

Intervjun genomfördes i mitt hem vid ett tillfälle, då B hade ärende till Örebro. Utskriften omfattar 24 sidor.

B är en liten allvarlig flicka med ett djupt patos för ärlighet och rättvisa och ett engagemang för samarbete och solidaritet. Hon har varit med om att initiera förändringsprocessen, och hon har hela tiden deltagit i den med ett häftigt engagemang dels i diskussioner och arbete utåt, dels genom att i undervisningssituationen göra det bästa möjliga av den grupporienterade utbildningsformen.

Hennes upplevelser under uppväxt och skoltid har betytt mycket för hennes engagemang. Hon har gått i flickskola, vilken hon upplevde som en förtryckarinstitution, där man förelades viss kunskap att inhämta, och som en uppfostringsinstitution utan utrymme för personlig utveckling. Hon har sedan gått igenom flera andra utbildningar där hon både mött arbetsmetoder som präglats av respekt för eleverna och utrymme för diskussioner och samarbete, och sådana som inneburit en hård tentamenspress. Under grundkursåret på Socialhögskolan upplevde hon kontaktlöshet, och gradvis kom hon också att uppleva studierna som meningslösa och eleverna som maktlösa i studiesituationen. Under studierna i ett speciellt ämne våren -74 kulminerade dessa känslor för henne, och tillsammans med några andra elever tog hon initiativ till en tentamensstrejk, för att markera deras missnöje. Kring denna händelse utvecklades en intensiv aktivitet. Man genomförde en stor aktion, kallad tredagarsmissnöjesaktionen, då man nästan helt lade ner arbetet och bara jobbade kring förändringen: gick runt i klasser och diskuterade och sammankallade till stormöte. En arbetsgrupp skrev en resolution, som B skrivit förslag till enl skriftlig dokumentation med krav på en annan form av undervisning, som man enades om i grundkursklasserna och sedan tryckte upp så den kunde gå ut till alla elever. Temadagen den 29 maj, där bl a E's artikel användes som underlag, ser B också som en direkt följd av deras aktion. Hon tycker att alla elever var eniga när det gällde kraven i resolutionen men däremot oeniga i hur långt man ville gå i agerande. När det skulle beslutas om strejk, krävde någon kvalificerad majoritet och förslaget fälldes, vilket B upplevde som ett väldigt nederlag. Hon är kolossalt upprörd och enga-

gerad när hon talar om hur hon upplevde den undervisning hon fick på grundkursen som meningslös och förkvävande och som uttryck för lärarnas maktposition. Av ett par andra elevers intervjuer (G, J) framgår, att dessa uppfattade aktionen som ett försök att slippa kunskapskontroll.

Läsåret 74-75 var B en av de tre s k ämnesrådssekreterarna, som elevkåren utsåg. Det var nog dessa som från elevhåll arbetade hårdast och mest direkt med att åstadkomma en förändring av undervisnings- och examinationsformerna. Man försökte hålla samman och driva på arbetet i de olika arbetsgrupperna, och man samlade till ämnesrådskonferenser, som var väldigt viktiga diskussionsfora, samt spred information. Ämnesrådssekreterarna tog också initiativ till det kvällsmöte för lärare och elever, där arbetsgrupperna bildades. En del lärare var med, men B minns inte att det var någon annan än E och förf. som verkligen ställde upp på elevernas idéer.

B upplevde beslutet om grupporienterad utbildning bara som ett första steg i en förändringsprocess men som ett oerhört viktigt steg, som det var nästan ofattbart att man kunde ta så snabbt. Hon menar att det gav en verklig grund för att sedan förändra utbildningens innehåll. För att beslutet skulle komma till stånd tror hon att det var viktigt att E och förf. satt i arbetsgruppen men hon tillmäter också sitt eget arbete en väsentlig betydelse, då hon menar att hon drev på väldigt hårt.

B är alltså en djupt och allvarligt engagerad människa, och hon tror inte att någon kan tillföras något utan ett engagemang. Såväl skolsituationen som en arbetssituation kan ge en människa något enbart om den är upplagd så, att man är engagerad i det man gör och har mänskliga relationer. För att man skall lära sig något måste man vara delaktig i det som händer, och man måste kunna sätta det man lär sig i relation till det som händer med och omkring en själv. Man måste inse att ens liv är värdefullt och arbeta för att göra det meningsfullt.

Auktoritetsproblem ser B som något, som alla bär inom sig. Hon tror att somliga löser dem genom att söka fastare anknytning till auktoriteter, andra genom att protestera.

Förutom de motiv för förändring hon angivit för egen del ser B från elevhåll också en klart vänsterorienterad politisk styrning med inriktning på inflytande och demokratisering. Hon kan också se behov av uppmärksamhet och uppskattning som drivkrafter. Liksom A framhåller hon främst trygghetsmotivet

när det gäller dem som vände sig mot förändringen; för lärarna tryggheten i en känd roll där man kunde styra och kontrollera, för eleverna tryggheten i en auktoritet och i att slippa ta ansvar. I båda fallen menar hon, att man ville slippa försättas i okända situationer. Att man vill slå vakt om en situation, i vilken man känner sig lyckad, är också något som B tillskriver motståndarna, liksom att man ville slå vakt om undervisningens kvalitet.

Bilden av C (ip nr 5).

C började som elev vid Socialhögskolan i Örebro vårterminen 1974. Hon utvaldes för intervju, därför att hon läsåret 1974-75 var ämnesrådssekreterare.

Förf. och C har inte haft någon personlig kontakt tidigare, och jag har inte någon uppfattning om C som person före intervjun. Intervjun genomförs i en avspänd och förtroendefull atmosfär, och jag upplever att vår relation är positiv.

Intervjun genomfördes i C's hem. Utskriften omfattar 19 sidor.

Ur intervjun framträder bilden av en ung människa, som engagerat sig för att försöka påverka den utbildning hon genomgår i sådan riktning, att den dels byggde på gemenskap och samverkan, dels gav sådan kunskap, att man efter utbildningen var skickad att utföra ett arbete som var bra för de människor man kom att arbeta med. Det var viktigt för henne, att man under utbildningen fick sådana kunskaper att man senare kan fatta beslut, som är bra för de människor det gäller. Hon tycker det är viktigt, att man inte ägnar tiden åt att lära sig inaktuella kunskaper, och hon ser det som väsentligt att man lär sig att diskutera, ta hänsyn till andras synpunkter, kritisera, fatta beslut och stå för vad man tycker. Hon har engagerat sig starkt i arbetet för förändring, och hon är besviken över resultatet. Värderingsmässigt står hon på kristen grund.

En del av C's bakgrund till engagemanget i utbildningsfrågorna går tillbaka på hennes yrkesarbete före utbildningen och att hon varit engagerad i organisationsverksamhet sedan 17 års ålder.

Före utbildningen sysslade C med församlingsarbete som ledare för barn- och ungdomsverksamhet. Hon hade upplevt positiva förändringar hos barnen, när de arbetade för den gemensamma trevnaden istället för var och en för sig. Av

sina arbetskamrater hade hon kritiserats för att ge barnen socialistträning. Men hon säger själv, att inte ens under det aktiva arbetet på utbildningsfrågorna skulle hon kunnat svara på om hon var socialist. Men hon ser väsentliga värden i gruppaktivitet och i att arbeta för gemensamma mål samt i att lyssna på andras åsikter. Detta ser hon som en blandning av kristendom och socialism, och i detta tycker hon att hon har sin värdegemenskap och att hon också finner drivkraften för sitt engagemang i utbildningsfrågorna.

Under vt -74, C's första termin på Socialhögskolan, blev hon vald till ämnesrådsrepresentant i ett ämne. Hon beskriver en klassituation, där man inte kände varandra och där det inte fanns något intresse för eller någon diskussion om utbildningsfrågorna. Då ämnesrådssekreterarna besökt klassen några gånger tyckte C att man ändå borde välja representanter, och så blev hon vald. Hon minns att hon tog strid på ett ämnesråd med en lärare i en konkret fråga, där man föreslog att få material stencilerat. Utöver sådana konkreta frågor var C vid denna tid inte engagerad i någon diskussion om undervisnings- och examinationsformerna på skolan, och hon var inte medveten om att en sådan diskussion fördes eller att de grundkursgrupper, som gick sin andra termin, genomförde en protestaktion i ett ämne.

Emellertid var C kritisk till de dåvarande ämnesrådssekreterarnas sätt att arbeta, och eftersom hon uttryckt denna kritik, blev hon vald till sådan, då en av dem avgick. Hon engagerade sig starkt i detta arbete. Ämnesrådsverksamheten framstod för henne som den bästa möjligheten för eleverna att få ett verkligt inflytande över utbildningen. Och för henne var det primära att påverka utbildningens innehåll. Hon menar, att hade man satsat på att förändra innhållet, så hade formerna automatiska förändrats. I stället tycker hon att man på ett olyckligt sätt satsade sina krafter på att uppnå en förändring av formerna för studierna. När man uppnått detta tror hon att man dels hade uttömt sina krafter, dels trodde att en förändring av innehållet skulle följa av sig själv. Då någon verklig förändring inte följt, tycker hon att resignation och pessimism spritt sig.

C menar att ämnesrådssekreterarna, fr a hon själv och B satsade hårt på den direkta verksamheten med att i ämnesråden påverka utbildningens innehåll. De samlade ämnesrådsrepresentanterna i varje ämne för sig och de deltog också i ämnesråden för att stödja elevrepresentanterna och samordna verksamheten. Vidare ordnade de ämnesrådskonferenser, och ett uttryck för att eleverna tyckte att denna verksamhet angick dem är, att deltagarantalet på dessa steg från ca 15 till 150. Här lämnades rapporter från ämnesråd och från arbets-

grupper och man diskuterade livligt. I ämnesråden tog man upp konkreta frågor som aktualiserats i undervisningsgrupperna kring kursinnehåll och litteratur men även kring formerna för undervisning och examination. Ämnesråden fungerade mycket bra i en del ämnen, inte alls i andra. Men generellt tycker C att ämnesråden och verksamheten kring dessa var den bästa resursen man hade för att få ett verkligt inflytande på utbildningen, och hon tycker inte att man tog tillvara denna på riktigt sätt.

Den tredje ämnesrådssekreteraren, A, tillsattes något senare och speciellt för att hålla kontakt med arbetsgruppernas arbete. Dessa arbetsgrupper, där lärare och elever samarbetade för att förändra och utveckla arbetsformerna på skolan, såg man alltså från början som viktiga komplement till ämnesrådsverksamheten. Men C tycker, när hon ser tillbaka på förändringsprocessen, dels att man splittrade sig genom arbetsgrupperna, så att färre personer orkade engagera sig direkt i ämnesrådsverksamheten, dels att arbetsgrupperna på ett olyckligt sätt satsade på utbildningens form i stället för dess innehåll.

C ser vidare som en viktig faktor att elevkårens styrelse satsade på U 68-frågan, medan de som var verksamma i ämnesrådsverksamheten och i arbetsgrupperna satsade på de interna utbildningsfrågorna. På ämnesrådskonferenserna lät man på C's tid styrelsen disponera endast fem minuter för information, för att de inte skulle få möjlighet att dominera. Hon har inte haft så mycket kontakt med skolan under de senaste åren, men hon har fått den uppfattningen, att styrelsen alltmer tagit över verksamheten, och att i och med att de frågor styrelsen arbetar med inte upplevs lika direkt angelägna för eleverna, så har intresset och engagemanget mattats av. Därmed tycker hon att man har missat att ta vara på den resurs, som finns i elevernas direkta engagemang i utbildningssituationen.

Om andras intentioner och värderingar säger C ingenting av vikt.

Bilden av D (ip nr 4).

D började som elev vid Socialhögskolan hösten 1973. Efter studierna arbetade han en tid som assistent i undervisningen på skolan. Han utvaldes för intervju därför att han aktivt verkat för förändring av undervisnings- och examinationsformerna på skolan, fr a som en av de ansvariga för Pettersson.

D och förf. har haft en hel del kontakt med varandra, främst i elev-lärar-relation. Kontakten mellan oss har varit öppen och hjärtlig.

Intervjun genomfördes i D's hem. Utskriften omfattar 32 sidor.

D är en impulsiv, engagerad, känslomässigt och intellektuellt lättrörlig människa. När han berättar om sina upplevelser och reaktioner under de aktuella åren, tränger känslor och minnen på så att han får svårt att tala sammanhängande. Han blev besviken på undervisningssituationen när han kom till Socialhögskolan, engagerade sig i förändringsarbetet och satsade hårt på det under några år, blev åter besviken - nu på de ledande inom elevkåren - och förlorade tron på att man skulle kunna åstadkomma det han velat verka för.

För D hade begreppet grupporienterad utbildning en dubbel innebörd. Den ena är att man arbetar i grupper och att tonvikten i kunskapsinhämtandet ligger på gruppen. Den andra är att arbetsgruppen skall ha möjlighet att styra utbildningen, styra kunskapsinhämtandet utifrån sina behov. Han menar att man i det förändringsarbete som gjordes uppnådde det första ledet men inte det senare, vilket D tillmäter avgörande betydelse. Man har därmed inte grupporienterad utbildning på skolan. Orsaken till misslyckandet här ser han i att de ledande inom elevkårens styrelse satte kampen mot genomförandet av U 68-reformen före arbetet på att förändra undervisnings- och examinationsformerna. För D var detta en mycket olycklig satsning,som både lett till att det inre förändringsarbetet stagnerat och till att Socialhögskolan i Örebro vid omorganisationen av den högre utbildningen förlorade sin självständighet helt.

D hade höga förväntningar när han kom till Socialhögskolan, och han blev besviken. Dels tyckte han inte att undervisningen tillförde honom något utöver det som stod i böckerna. Dels fann han att det inte förekom någon diskussion i undervisningssituationen. Han upplevde sig som en robot och tyckte att kunskapsinhämtandet var meningslöst. Då han pratade med kamrater, fann han att han inte var ensam om sitt missnöje. När detta under vt -74 kulminerade i ämnet samhällsekonomi, där man hade en extralärare, blev D en av initiativtagarna till en aktion, densamma som B nämner, där man sökte få till stånd en förändring. Man ville i stället för tentamen få göra projektarbeten, och man diskuterade tentamensbojkott tillsammans med parallellklassen. D menar att klasserna som helhet var positiva till försöken att förändra arbetsformerna, men att en mindre men högljudd grupp var emot tentamens-

bojkott.Vid omröstningen valde man att kräva två tredjedels majoritet, vilket gjorde att beslutet blev, att man inte skulle bojkotta tentamen.

I denna aktion startade D det arbete på att åstadkomma en förändring av det inre arbetet på skolan, som han under några år kom att ägna mycket av sina krafter åt. Han gjorde sin främsta insats genom att skriva i Pettersson, där han redan vt -74 blev en av de tre ansvariga. Läsåret 1974-75, då den grupporienterade utbildningen genomfördes, hade han denna position. Han tror att tidningen haft stor betydelse för förändringsprocessen, och han berättar att man lade ner ett stort arbete på både form och innehåll.

De tidningsansvariga arbetade helt självständigt i förhållande till elevkårens ledning. Man försökte både påvisa bristerna i utbildningen och anvisa möjliga vägar till förändring. I det senare hämtade man idéer och inspiration från de försök att förändra utbildningen som vid denna tid gjordes i Danmark. Under våren -74 fick man genom en artikel i DN idén att göra ett reportage från Roskilde Universitetscenter, och idéerna därifrån blev viktiga för förändringsarbetets utformning. Man gjorde sedan reportage från olika danska socialhögskolor och hämtade fr a inspiration från förändringsarbetet i Aalborg.

En annan grupp, som enligt D arbetade för att förändra utbildningen relativt fristående från elevkårens styrelse var de s k ämnesrådssekreterarna, som vid den för förändringsarbetet aktuella tiden var A, B och C. Dessa drev enligt D utbildningsfrågorna med en oerhörd energi. Bl a anordnade de s k ämnesrådskonferenser (jfr C), som under den här tiden var mycket välbesökta. D jämför dessa möten med elevkårens sektionsmöten, där istället för diskussion timmar kunde ägnas åt att styrelsens funktionärer informerade om U 68-frågan och arbetet i olika utredningar och arbetsgrupper. Han menar att dessa möten småningom tog överhanden, deltagandet minskade och massan av elever gradvis fjärmades från dem som ledde arbetet och representerade dem i olika organ.

De ledande i elevkårens styrelse var enligt D visserligen kritiska till de rådande undervisnings- och examinationsformerna, men de prioriterade U 68-frågan och hade också fått instruktioner från Clarté att göra det. De ställde sig positiva till förändringsarbetet, och de tog också tacksamt upp den idén från D, att kraven på förändrade undervisnings- och examinationsformer kunde ses som en offensiv del i den annars defensiva kampen mot U 68. D refererar till en artikel av Lars Molin i Lösnummer nr 7/77, som behandlar

detta samband. Då man sålunda gjorde U 68 till en överordnad fråga menar D, att man utnyttjade det engagemang för förändring, som fanns bland den stora massan av elever för detta istället, vilket ledde till att en klyfta uppstod mellan ledningen och massan av elever.

En annan orsak till att en klyfta uppstod ser D i det förhållandet, att de som engagerade sig i förändringsarbetet mer eller mindre mot sin vilja sögs in i ett arbetsgrupps- och utredningssystem, där de gradvis alltmer förlorade möjligheten att öva verkligt inflytande.

Under 1976 upplevde D gradvis allt mer att man arbetade i ett vacuum, där de som förde elevkårens talan i olika samverkansorgan inte längre hade kontakt med och stöd av massan av elever. Han satt vid denna tid i en mängd arbetsgrupper och som elevrepresentant i utbildningsnämnden, men då han upplevde arbetet allt mer splittrat och meningslöst, avvecklade han sitt engagemang. Han tyckte sig märka ett liknande vacuum mellan lärarrepresentanterna och de övriga lärarna, och han menar, att det inte längre fanns ett tryck på att den grupporienterade utbildningen skulle genomföras, och att man därför fattade en mängd beslut som aldrig fick någon effekt.

D är starkt övertygad om att elevkårens U 68-linje både var till förfång för förändringsprocessen och en viktig orsak till att Örebros socialhögskola var den enda som inte fick behålla något av sin självständighet inom den nya högskoleorganisationen. Om man i stället låtit någon duktig person ensam sköta kontakterna med själva U 68-frågan och satsat resurserna i övrigt på det inre förändringsarbetet, tror D att man skulle kunnat utveckla skolan till en experimentskola och på så vis också bevarat dess autonomi.

Motsättningen mellan dem som främst drev U 68-frågan och dem som ville satsa på det inre förändringsarbetet ställdes för D på sin spets vid en konferens för socialhögskolestuderande sommaren 1975. Danska studeranderepresentanter berättade, att förändringsarbetet vid de danska skolorna avstannat, därför att man satsat på organisatoriska frågor - typ U 68 - och försummat utbildningsinnehållet. Man varnade svenskarna för att göra samma misstag, vilket enligt D tystades ner.

D's upplevelse av förändringsprocessen domineras alltså av denna motsättning, men han tror att det faktum, att förändringsprocessen stagnerade även bottnar i motsättningar på det intrapsykiska planet. Inom sig själv upplevde han en konflikt, då han fann, att han i en undervisningssituation uppträdde

på ett sätt, som inte överensstämde med hans syn på hurudan lärarrollen borde vara. Den upplevelsen bidrog också till att han passiviserades i förändringsarbetet. Han såg samma motsättning hos andra och drog slutsatsen, att det trots viljan är svårt att utveckla ett sådant handlande som man önskar, då man själv i tidigare situationer passiviserats och behandlats som objekt. Det uppstår då konflikter och man passiviseras lätt.

När D skall tala om vad han velat åstadkomma med förändringsarbetet står det klart, att detta bottnar i värderingar, som är starkt förankrade i och personligt viktiga för honom. Han menar att människan i alla situationer bör vara subjekt i en aktiv process, att hon skall ha möjlighet att påverka sin situation, att hon skall hålla ett kritiskt medvetande vid liv, och att undervisningen skall leda till någon form av frigörelse. Det är också viktigt för honom, att undervisningen skall ge den studerande förutsättningar för att göra ett bra arbete som socialarbetare. Kunskapen är viktig för honom. Då han vt -75 tycker att han p g a elevkårsarbetet inte hunnit tillgodogöra sig innehållet i en kurs ordentligt, läser han om den under sommaren. På min fråga om detta betyder att han i den grupporienterade utbildningsformen kunnat bli godkänd med mindre kunskaper än han skulle behövt om man haft traditionell tentamen svarar han, att han säkert lärt sig lika mycket som han skulle ha gjort till en traditionell tentamen, men att han inte är nöjd med detta resultat.

När D ser tillbaka på förändringsarbetet, tycker han att det väsentliga i det som hände vt -74 var, att det missnöje som funnits individuellt och ventilerats man och man emellan kom till ett öppet och samlat uttryck. Beslutet om grupporienterad utbildning såg han som en seger i och med att det kom till, att rektor var med om det och att flera lärare på skolan stödde förändringsarbetet. Det blev därför en stor besvikelse för honom när detta sedan stagnerade.

Hos dem som tog ställning mot förändringsprocessen ser D fr a rädsla. Han ser hos lärarna rädsla för förändring, för att få sin roll och sin självbild ifrågasatt, eller för att andra skulle få insyn i deras sätt att arbeta. Hos eleverna ser han rädsla för att göra uppror både mot det förtryck de varit utsatta för och mot förtryckaren inom dem, samt rädsla att behöva konfronteras med egna förnekade önskningar och behov.

Bilden av E (ip nr 2).

E tjänstgjorde som universitetslektor vid Socialhögskolan i Örebro åren 1970 - 77. Dessförinnan hade han tjänstgjort vid Stockholms universitet och vid Sköndalsinstitutet. Han utvaldes för intervju därför att han aktivt medverkat i den studerade förändringsprocessen. Han skrev en artikel i studentkårens tidning Lösnummer, vilken användes som diskussionsunderlag vid den temadag om undervisningsformerna, som studentkåren anordnade våren 1974 (jfr sid 19 och 83). Han deltog i den arbetsgrupp, som i december 1974 utarbetade förslaget om grupporienterad undervisning och han framstod allmänt som en av de mest drivande i förändringsarbetet. Han tog också initiativ till att en introduktionsvecka för nyinskrivna elever infördes.

Förf. samarbetade under åren 1974 - 77 nära med E både när det gäller undervisningsarbetet och arbetet på att förändra undervisnings- och examinationsformerna. Vi utvecklade också en personlig vänskapsrelation.

Totalintrycket av intervjun är, som man kan vänta mot bakgrund av ovanstående, att E känner sig trygg i intervjusituationen, och att han uttalar bestämda och genomtänkta ställningstaganden.

Intervjun genomfördes i E's hem. Utskriften omfattar 19 sidor.

E är en kraftfull, färgstark och dominerande person. Han engagerar sig häftigt i det som sker omkring honom. Han tycks ständigt befinna sig i kamp mot någonting skumt och orättfärdigt, för någonting hotat och förtryckt. Bakom den ofta aggressiva ytan döljer sig en sårbar och känslig människa.

Före undervisningstjänsterna hade E varit verksam inom andra sektorer av samhället. Vid Stockholms universitet upplevde han studentprotesterna kring 1968 och stora omläggningar av arbetsformerna. Han tror att han påverkats av diskussionen då, men hade själv vid den tiden en auktoritär lärarroll och vad han nu uppfattar som en konservativ kunskapssyn. Andra har upplevt att han var starkt hotad av de förändringar som skedde, och att han lämnade Stockholms universitet i protest. Hans egen bild är att han var djupt besviken på utvecklingen där.

På Socialhögskolan i Örebro uppfattades E tveklöst som ledande från lärarhåll i arbetet på att förändra arbetsformerna och kanske den som på sätt och vis personifierar den grupporienterade utbildningens idéer. I september 1974

reste han till Lund och deltog i därvarande socialhögskolans psykologiundervisning på grundkursen, som innebar en veckas inledning till studierna, och som var av grupprocesskaraktär. Han gjorde detta på eget initiativ och trots att han upplevde motstånd från Socialhögskolans ledning. Det blev en kolossalsalt viktig upplevelse för honom. Vid en träff för lärare från olika socialhögskolor hade han upplevt starka motsättningar mellan lärarna från de olika skolorna. Han hade inte kunnat ta ställning, blivit starkt provocerad av att bli kallad "centerman" och fått en önskan att själv ta reda på vad den psykologiundervisning man bedrev i Lund stod för. För E är denna upplevelse startpunkten till att han både förändrade sina egna arbetsformer och kämpade aktivt för en förändring på skolan. Redan våren -74 hade han dock skrivit den ovan nämnda artikeln i studentkårens tidning, där han drog upp riktlinjer för en förändrad undervisning. Den artikeln har för mig blivit grunden för mitt sätt att arbeta och driva förändring. Men detta minns E knappast ens när jag påminner om det i intervjun. För honom har veckan i Lund blivit den allt överskuggande händelsen. En lärare i E's ämne (O) säger i sin intervju, att han tycker E haft ett annat sätt än han själv att undervisa långt tidigare, att han haft mer dialog med eleverna. Också av ämnesrådsprotokoll framgår det att E gjort försök att förändra tidigare. Men hans minnesbild är att det startade hösten -74. Å andra sidan finns det en elev (H), som i sin intervju berättar om E's tvåbetygsundervisning våren -77. Han hade upplevt den mycket positivt, bland annat beroende på att det trots grupparbete var mycket väl strukturerat och så jobbigt att man inte hann tänka så mycket (!). E har också smärtsamt upplevt att han ständigt beskylls för att vara auktoritär, trots att han kämpar för att vara motsatsen. Det står alltså klart, att han kämpar en kamp både inom och utanför sig själv. Hans ibland onyanserat häftiga angrepp på motståndare kan nog ses som till en del riktade mot en del av honom själv. Han säger också eftertänksamt, att förändringsprocessen kanske hade vunnit på om han själv varit mindre aggressiv och mer öppen och lyhörd för andra och haft mer tålamod. En lärare (N) minns, hur E under en diskussion aggressivt avfärdade krav på baskunskaper som uttryck för en negativ människosyn.

Vad har han då arbetat för? Vad har han kämpat emot? Han har överallt vänt sig mot maktutövning och maktövergrepp och mot sådant han upplevt som falskt. En lärare (N) berättar, hur E vid ett tillfälle starkt engagerat försvarade en kollega med i sak motsatt uppfattning mot honom själv, då han tyckt att åsiktsfrihet och personlig integritet varit hotade. Att skapa förutsättningar för ett samarbete i jämlika relationer, där man tar och ger på lika villkor och med respekt för varandras kunskaper och erfarenheter, har varit

grundväsentligt. Det är främst hans verk att en introduktionsvecka införts för de nyintagna på skolan, och det viktigaste för honom med den har varit att skapa dessa förutsättningar och att på ett chockartat sätt bryta det auktoritära relationsmönstret mellan lärare och elever. Det är också viktigt för honom, att det är eleverna som har det reella ansvaret för sina studier. Det står klart att deltagandet i den här förändringsprocessen har inneburit djupgående omprövning för E själv. Han berättar, att han totalt förändrat sitt kunskapsbegrepp. Från att tidigare ha sett det som det viktigaste att eleverna inhämtar faktakunskaper och mätbara kunskaper, ser han nu kunskap som något kvalitativt som är resultat av en process.

Han beklagar att man valde ordet "grupporienterad" som beteckning på den nya arbetsformen, då inte grupparbete som sådant utan inlärningsprocessen och ansvarsfrågan enligt honom är det centrala.

Det står klart att både lärare och elever, både de som tagit ställning för och emot förändringsprocessen, uppfattar E som en person som ärligt och hängivet har kämpat för att skapa en bättre utbildning.

E ser meningsfull kunskap genom aktivt kunskapsinhämtande som det viktigaste de som drev förändringsarbetet ville åstadkomma. Han är också personligt övertygad om, att de SKP-anslutna eleverna ärligt ville verka för en bättre utbildning.

För dem som tog ställning mot förändringsprocessen ser E tryggheten som något viktigt; för lärarna i en känd roll, för eleverna i att läraren tar på sig en auktoritär roll. Han ser också bakom motståndet mot förändring dels en syn på kunskap som summering av fakta, dels en önskan om att bibehålla ett hierarkiskt system och bevara en maktposition. Han tror också att en förändrad lärarroll skulle ge lärarna mindre möjlighet att manipulera i undervisningssituationen.

Bilden av F (ip nr 11).

F tjänstgör sedan vt -74 som universitetslektor vid Högskolan (tidigare Socialhögskolan) i Örebro. Dessförinnan undervisade han vid Uppsala Universitet, och de två första terminerna pendlade han mellan Uppsala och Örebro. Anledningen till att han utvalts för intervju är, att han uttalat tagit ställning för och engagerat sig i genomförandet av den grupporienterade ut-

bildningen.

Fr o m ht -74 kom F och förf. att samarbeta mycket kring förändringen av arbetsformerna på skolan och fr a kring den s k introduktionsveckan. Vi samarbetade också kring att införa något som kom att kallas pedagogiskt forum för lärarna. Relationen mellan oss var positiv, och jag upplevde att vi arbetade utifrån gemensamma värderingar. F berättar i intervjun, att han upplevde förf. som sin första "allierade" på skolan, och att vår kontakt betytt mycket för honom. Vid ett tillfälle uppkom en konflikt mellan oss, som åtminstone från min sida innebar ett slags förtroendekris. Därefter har vår kontakt varit mer sporadisk, och jag upplever att vi förhållit oss avvaktande till varandra. För min del kvarstår emellertid känslan av värdegemenskap. Läsåret 1977-78 var F tjänstledig.

Jag uppfattade det så, att vi båda upplevde det positivt att återknyta kontakten vid intervjutillfället och att intervjun genomfördes i en positiv grundstämning.

Intervjun genomfördes på F's tjänsterum. Utskriften omfattar 29 sidor.

F är en aktiv och impulsiv människa, snabb att engagera sig och ta ställning och ibland litet onyanserad. Han är öppen och spontant varm och mänsklig men kan ibland vara litet burdus och sakna lyhördhet för andra.

F kom som lärare till Socialhögskolan vårterminen -74, samma termin som jag började undervisa där. Han hade tidigare undervisat i Uppsala och de två första terminerna pendlade han mellan Uppsala och Örebro. F har satsat sig själv engagerat i förändringsarbetet på Socialhögskolan, och han är den som efter E nämns oftast som representant för de lärare som tagit ställning för förändringen. Det står klart att engagemanget i den här processen har betytt väldigt mycket för F personligen. Samtidigt som han deltagit i en yttre förändringsprocess har han själv förändrats. När förändringsprocesen kom igång, svarade den mot en önskan om förändring inom honom själv. Han fungerade i en traditionell lärarroll och kände sig hårt bunden av kravet att läraren skulle vara kontrollant. Samtidigt kände han att något var fel i det sättet att förhålla sig och menar att han redan som student upplevt, att något var fel med katederföreläsningar och tentamina, och han sökte något annat. Han hade med sig från Uppsala en idé om att på ett kursavsnitt undervisa i mindre grupper och med muntlig gruppexamination, som han ville pröva redan första terminen. Han kände sig dock personligt kluven mellan sin önskan att utveck-

att utveckla ett annat sätt att fungera och kraven på att han skulle vara kunskapskontrollant. Så fick han veta att hans försöksverksamhet skulle strida mot vissa formella bestämmelser, och han begärde då dispens hos utbildningsnämnden. Begäran avslogs med en rösts övervikt, och han kände sig vid denna tid både sviken och mycket ensam och isolerad på skolan. Engagemanget i förändringsprocessen fick därför en dubbel betydelse för honom. Dels svarade det emot en önskan hos honom själv att förändras och förändra, dels gav det honom en möjlighet till gemenskap.

Tre händelser i början av höstterminen -74 medverkade till att F kom att engagera sig i processen. Det första som inträffade var att han fick del av den rapport, som E skrivit om introduktionsveckan i Lund. Den väckte gensvar hos F. Det andra var ett sammanträffande med förf., då vi pratade om denna rapport, och han minns att han upplevde mig som sin första "allierade" på skolan. Det tredje var en kvällssammankomst som elevkåren ordnat för lärare och elever för att diskutera utbildningsfrågorna. F var glad åt det engagemang han mötte där, och han tog vid det tillfället själv initiativ till att det bildades en arbetsgrupp för införandet av en introduktionsvecka.

Det var utan tvivel viktigt för F att uppnå en gemenskap med t ex E och förf. i det här arbetet, men det var säkert också väsentligt för honom att utveckla en gemenskap med de aktiva elevgrupperna. Det har kommit fram vid några tillfällen både från elev- och lärarhåll (B, L) den uppfattningen, att det bakom F's agerande förutom ett ärligt engagemang i att förändra arbetsformerna också har funnits en önskan om uppskattning och gillande från eleverna. Han drar sig emellertid inte för konflikter och konfrontation, något som han menar driver utvecklingen framåt.

I oktober -74 fick F en ny knuff att medvetandegöra sina åsikter, då han talade om målsättningar för undervisningen på en pedagogdag. F är en mycket systematisk person, och han hade listat tio målsättningar men misslyckats med att rangordna dem. De berörde såväl sociala och personlighetsutvecklande mål som kunskapsmässiga och verklighetsanknutna. Han hade väntat sig kritik men fick ett positivt gensvar, som gjorde att han kände sig nästan "hög". Senare menar han sig ha förstått, att frånvaron av kritik inte berodde på att alla var överens, utan på att många motståndare till en förändring föredrar att agera smygvägar och att manipulera.

Arbetet kring introduktionsveckorna och fr a träningsdagarna, som man haft före dessa har haft stor personlig betydelse för F. Här har han också kla-

rast upplevt att kampen sker både utanför och inom honom själv. Han berättar hur han, vid de första träningsdagarna, reagerat häftigt aggressivt mot en deltagare, som vädjade till ledarna om ledning och stöd. Han sätt att reagera hade visat honom, att han själv måste arbeta med sin egen auktoritetsproblematik, och han är klar över att han fortfarande har svårt att frigöra sig från den auktoritära lärarrollen. Detta har man också upplevt på elevhåll.

Vad har då F velat åstadkomma? Ja, först och främst vill han ha en undervisningssituation, där eleverna är ansvariga för sina studier, och han vill ha en livssituation, där människor har kontroll över och styr sina egna liv och inte styrs av auktoriteter. Han har också en uppfattning om vad för slags kunskap han vill att hans undervisning skall förmedla. I stället för att förmedla "dagens fakta" vill han göra eleverna medvetna om processer som pågår, så att de skall få en tillit till förändring i stället för en trygghet i statiskhet. Här är det uppenbart att han talar om något, som det varit viktigt för honom själv att komma fram till. Kunskaper i teori är för honom nödvändiga för att världen skall bli begriplig, och teori och praktik måste kopplas ihop. Han har också kommit fram till övertygelsen, att det är viktigare att han ger de elever, som vill ha kunskap, en bra utbildning, än att han är kontrollant.

Vid den tid, då förändringsprocessen kom igång, startades på mitt initiativ sammankomster, kallade pedagogiskt forum, där lärarna skulle ha möjlighet att diskutera sina arbetsformer. F och jag ansvarade tillsammans för denna verksamhet den första tiden. I anslutning till det gick F ut med en uppmaning till samtliga lärare att beskriva sitt sätt att undervisa. På det sättet försökte han åstadkomma dels att lärarna skulle fråga sig vad de höll på med, dels ett samarbete mellan lärarna. Ett ytterst litet antal lärare har någonsin deltagit i dessa sammankomster, och verksamheten dog så småningom ut.

Bakom det motstånd, som fanns mot förändringsprocessen, ser F en auktoritär grundsyn, en inställning av att läraren vet bäst och bör tala om vad som är riktigt, och en syn på människor som i grunden lata och passiva. Han ser också människor, för vilka undervisningsarbetet inte är viktigt och inte bör ta mer tid än nödvändigt, samt människor med en konservativ grundinställning, sådana som vill göra karriär genom att inte stöta sig med överheten, sådana som är bundna av formella regler, och sådana som upplever varje förändring som ett hot.

Bilden av författaren.

Efter det att jag genomfört den första intervjun, skrev jag ner en beskrivning av mitt eget sätt att förhålla mig till och agera i förändringsprocessen. Jag utgick därvid från intervjufrågorna. Jag gjorde detta av två skäl. Dels betraktar jag mig som en av de lärare, som tagit ställning och agerat för förändringsprocessen. Jag kommer därför att använda den bild analysen resulterar i tillsammans med övriga bilder som underlag för att dra slutsatser rörande i processen verkande intentioner och värderingar. Dels ser jag självbeskrivningen som en viktig bakgrund till tolkningarna av övriga intervjuer, vilket jag närmare redogjort för i metodkapitlet (jfr sid 34f).

Självbeskrivningen omfattar fem sidor.

Den här bilden är svårare att skriva än de andra, därför att jag vet både för mycket och för litet. För mycket eftersom jag har kännedom om mig själv i en mängd avseenden, som inte är relevanta här. För litet eftersom jag naturligtvis liksom alla andra avvärjer att se vissa aspekter av mig själv. Jag tycker emellertid att materialet framhäver, att jag i den här situationen var osäker och osjälvständig och starkt beroende av gensvar och bekräftelse från omgivningen. Detta gäller mitt agerande i förändringsprocessen, men också mitt sätt att ställa frågor i intervjuerna. Det är ofta svårt att på bandet uppfatta vad jag säger, och det är uppenbart att jag är försiktig i mitt sätt att fråga för att inte utmana eller stöta mig med den intervjuade, vilket måste vara negativt ur materialinsamlingssynpunkt. Deltagandet i arbetet på förändringsprocessen har varit av betydelse för min egen utveckling.

Att jag upplevde osäkerhet och misslyckande i lärarrollen ser jag som en viktig bakgrund till mitt starka engagemang i förändringsprocessen. I den rådande undervisningssituationen vid min första termin på Socialhögskolan vt -74, tyckte jag, att jag fungerade i ett tomrum. Jag fick ingen bekräftelse på om de kunskaper jag tyckte var viktiga att förmedla upplevdes som väsentliga och meningsfulla för eleverna. Det enda jag uppfattade att eleverna efterfrågade var vilken kunskap som krävdes för att man skulle bli godkänd på examinationen. Jag upplevde inte att jag kunde göra ett meningsfullt arbete i den situationen, och jag tror inte heller att jag gjorde något bra undervisningsarbete. Arbetsituationen var otillfredställande, och det hade med säkerhet blivit också min sista termin på skolan, om inte för-

ändringsprocessen kommit till stånd.

Då jag vid en temadag i maj 1974 mötte kraven på förändring från eleverna och såg de vägar att arbeta på ett annat och mer meningsfullt sätt, som öppnades i den artikel i Lösnummer, som skrivits av E, blev detta därför en mycket viktig upplevelse för mig. Det innebar att fler än jag upplevde den rådande undervisningssituationen djupt otillfredsställande och meningslös, och att den dåliga undervisning som jag tyckte att jag medverkat till inte bara var att betrakta som ett personligt misslyckande, utan kunde sättas in i ett sammanhang, som var möjligt att påverka. Det gav mig också därmed möjlighet att medverka i ett arbete på en förändringsprocess, som jag upplevde meningsfull, och där jag fick fungera på ett sätt som passade mig personligen.

Det sistnämnda tror jag är en viktig aspekt på mitt engagemang. Den yrkesroll jag haft tidigare och känt trygghet i, terapeutrollen, hade givit möjlighet till kommunikation, gensvar och bekräftelse, och den hade inneburit medverkan i en dialektiskt-frigörande påverkanssituation (jfr sid 24). Jag såg här en möjlighet att medverka till att undervisningssituationen vid Socialhögskolan förändrades i riktning mot en sådan situation, och jag kom att engagera mig starkt och lägga ner ett mycket stort arbete på detta. Det jag ville uppnå var en undervisningssituation, där undervisningen utgör svar på något eleverna efterfrågar och leder till meningsfull kunskap för dem, och där arbetet bygger på en relation, som präglas av jämställdhet, delat ansvar och ömsesidig respekt. Ett politiskt engagemang för samhällsförändring i denna riktning finns samtidigt med i bilden, grundat på ett djupgående och starkt personligt engagemang mot alla former av likgiltighet, förtryck och maktövergrepp.

Höstterminen 1974 startade jag två kurser, där jag hade lagt upp arbetet utifrån den ovan nämnda artikeln av E. Arbetet var upplagt på sammanhållna arbetsgrupper, obligatorisk närvaro, obligatorisk inläsning av litteratur till varje lektion, elevförberedda lektioner, där mina bidrag skulle komma som svar på sådant som eleverna efterfrågade samt examination i form av gruppdiskussioner. Entusiasmen och arbetsglädjen var både för min egen del och bland många av eleverna mycket stark, och detta blev ytterligare en betydelsefull upplevelse för mig.

Det står alltså klart att jag inte varit initiativtagare eller idégivare till förändringsprocessen, men att jag från dess start tagit mycket aktiv del i den och varit drivande i arbetet. Jag deltog i den arbetsgrupp, som ut-

arbetade förslaget om grupporienterad utbildning, och jag skrev den slutliga versionen av arbetsgruppens förslag. Detta var en sammanställning av vad gruppen diskuterat sig fram till, men jag kom dock att få ett visst inflytande på vad som betonades. Samtidigt är det viktigt att konstatera, att jag var förhindrad att delta i gruppens första sammanträden, och att jag ställdes inför att gruppen hade beslutat att lägga fram ett förslag före terminens slut. Jag minns att jag kände mig tveksam till detta och tyckte, att man gick för fort fram.

Däremot var jag initiativtagare till Pedagogiskt Forum för lärarna, som startade under ht -74. Detta innebar att en dubbeltimme var fjortonde dag frilades från undervisning och avsattes för diskussion om arbetsformerna mellan lärarna, och det fortgick under några terminer. Endast en liten del av lärarna deltog mer regelbundet i dessa diskussioner, och jag uppfattade inte detta forum som särskilt betydelsefullt. Det framgår emellertid av intervjuer att det varit viktigt för en del lärare, och att eleverna uppfattade det som väsentligt för förändringsprocessens förankring och utveckling.

Det kommer också fram i intervjuerna, att flera lärare och elever uppfattat mig som en av de mest drivande i förändringsarbetet, och att jag för några av dem som varit initiativtagare känts som en viktig allierad i arbetet (B, F). En lärare i mitt eget ämne (O) pekar på, att för mig intresset för arbetsformerna sammanfallit med min intresseinriktning inom vårt ämne, medan hans intresseinriktning är en annan, vilket motiverar att han varit mindre engagerad i förändringarbetet.

Hur ser då andras intentioner och värderingar ut för mig enligt den här beskrivningen? Hos dem som engagerat sig för förändringsprocessen ser jag främst en strävan att undervisningen skall ge meningsfull kunskap, och hos eleverna en önskan om att uppnå ansvar och inflytande på sin arbetssituation, och att kunskapsinhämtandet skall bygga på kommunikation.

Hos de lärare och elever som ställt sig kritiska till förändringsprocessen, ser jag dels att man lägger stor vikt vid bestämda faktakunskaper, som läraren antas ha, och vid en examinationsform, som kan ge en sorts bevis för att sådana kunskaper inhämtats, dels att man inte vill ha en arbetssituation som kräver mer av en, för läraren i form av arbete och engagemang, för eleven i form av arbetstid och genomarbetning samt att ta ansvar för sitt kunskapsinhämtande.

Bilden av G (ip nr 12).

G började sina studier vid Socialhögskolan i Örebro ht 1973. Han utvaldes för intervju, därför att han av B nämndes som en av dem, som från början klart varit motståndare till den grupporienterade utbildningen. Han har senare ändrat inställning och gör därför uttalanden som stöder båda inställningarna. Han intervjuas emellertid som representant för dem som ställt sig kritiska till förändringsprocessen.

G hade förf. som lärare i psykologi, men vi hade inte någon närmare personlig kontakt, och jag upplevde att vår relation vid intervjutillfället var neutral med en vänlig grundstämning.

G arbetar f n som fältassistent, och intervjun genomfördes på hans tjänsterum. Utskriften omfattar 15 sidor.

Jag träffar vid intervjun G på hans arbetsplats. Han framstår som en sympatisk, lågmäld person. Jag har träffat honom tidigare som elev på en ettbetygskurs men har ingen minnesbild av honom. Han är en av de elever som sköter sina studier utan att göra väsen av sig. Kanske beror detta intryck på att han vid den tiden var osäker i sin inställning till arbetsformerna.
- När jag träffar honom känner jag igen honom.

G följde studierna under grundkursen utan att ifrågasätta om det var ett bra eller dåligt sätt att arbeta. Han kände sig rädd och liten i studiesituationen och han läste helt isolerad. Han tycker att fördelen med det traditionella undervisningssystemet var att man hade mycket fritid. Man läste i princip en vecka före varje tentamen, d v s fyra veckor på en termin och i övrigt kunde man "gå och dra, titta lite så här, gå på lektionerna, hänga med så där" (sid 1). Han var varken nöjd eller missnöjd med arbetsformerna då han inte visste av något alternativ. Så konfronterades han mot slutet av sitt grundkursår våldsamt med kraven på förändring då en parallellklass till hans egen ville ha dem med i en tentamensstrejk. G blev urförbannad. Dels upplevde han det som ett svek av eleverna att efter att ha följt undervisningen utan att protestera i sju-åtta veckor plötsligt ställa krav på läraren alldeles före tentamen, dels upplevde han det som ett sätt från elevernas sida att söka komma undan examinationen, och det tyckte han var oärligt mot andra elever. Det fanns alltså ett djupt krav på hederlighet och renhårighet under G's ställningstagande. Han agerade mot tentamensstrejken och hans klass gick inte heller med i aktionen.

När förändringsprocessen sedan gick vidare och man började pröva den grupporienterade arbetsformen fortsatte han att agera emot genom att i klassdiskussioner och i korridorer hävda att den nya arbetsformen var mycket krävande för eleverna och att han inte trodde att man skulle klara av det. Han menar att det var en mycket liten del av eleverna som aktivt var engagerade för förändringsprocessen, men han tror att hans eget agerande hade minimal betydelse därför att majoriteten av eleverna dels var förtryckta, dels ointresserade av frågeställningen. När man började pröva den grupporienterade arbetsformen tyckte han att det innebar att det ställdes mindre krav på individen, och att hans erfarenhet var att en del elever smet undan utan att läsa och att varken lärare eller elever i början klarade av att förhindra detta.

G tycker sedan att hans fortsatta erfarenheter i utbildningssituationen kommit honom att ändra inställning, därför att han upplevt att den grupporienterade utbildningsformen givit honom helt andra möjligheter att utvecklas och komma till sin rätt både genom dialog med sig själv och andra och att fördjupa studiearbetet. Han tycker att han kanske förlorat en del basfakta men att han vunnit i nyanserat och kritiskt tänkande och i att utveckla en ifrågasättande attityd. Fakta, menar han, kan man inhämta när man behöver dem, medan de andra kvalitéerna varit ovärderliga för honom i hans nuvarande arbetssituation. Också förmågan att arbeta i grupp och dela ansvar, som han tycker sig ha fått genom den grupporienterade utbildningen, ser han som ovärderlig i sitt nuvarande arbete, liksom att han tvingas ta ställning och medvetandegöra sina åsikter i värderingsfrågor. Det har blivit viktigt för honom att så många som möjligt får delta i beslutsprocessen och ta ansvar och uppleva att de har betydelse, och det står klart att den här processen har inneburit en viktig utveckling för honom själv.

Hur ser då andras intentioner och värderingar ut för G? Han ser frågan om inflytande och ansvar som central både för dem som drev processen och för dem som motarbetade den. I det ena fallet önskan att skapa förutsättningar för ökat inflytande och ansvarstagande, i det andra fallet rädsla för att ta ansvar och gå in i förändring, respektive ovilja att uppge en auktoritär roll, och för styrelsens del politiskt grundad ovilja att ge eleverna inflytande. Han kan också se att från vissa elever som agerade för förändring fanns det en önskan att komma undan examinationen, liksom han kan se, att det från lärare som var emot förändring fanns en önskan att undvika utökad arbetsbelastning. Han tror att många elever som från början tog ställning mot förändringsprocessen senare har ändrat inställning av samma skäl som han

själv.

Bilden av H (ip nr 24).

H började som elev vid Socialhögskolan i Örebro vt 1974. Han utvaldes för intervju p g a att han vt -76 sökte förflyttning till annan socialhögskola, och motiverade sin begäran med att hänvisa till den grupporienterade undervisningen. Jag fick veta av den elev, som vid denna tid representerade elevkåren i dåvarande Nämnden för socionmutbildning, att ett sådant ärende förekommit, och fann H genom att gå till protokollen. H och förf. hade inte träffats tidigare. Vår kontakt under intervjun var vänligt neutral. Jag upplevde att H försökte erinra sig sina ställningstagande och upplevelser så gott det gick, men att han inte var särskilt engagerad av frågeställningen längre.

Intervjun genomfördes i H's hem ca 10 mil från Örebro. Utskriften omfattar 13 sidor.

H minns inte att det förekom något ifrågasättande av undervisningsformerna under hans första tid på skolan, vt -74. Det är märkligt att en människa kan befinna sig mitt uppe i utbildningssituationen och dessutom uppenbarligen ha en hel del sociala kontakter inom skolan och vara nästan alldeles omedveten om att det överhuvudtaget förekommer en diskussion om arbetsformerna. Det tyder på att stora grupper elever kan ha varit helt oberörda av processen vid den här tiden.

Det står klart att H är en person som tycker om ordnade förhållanden, där man vet vad som väntas av en, och där man i huvudsak får sköta sig och sitt själv. Han tycker också om hårt arbete. Han berättar att han trivdes mycket bra med studierna under grundkursåret, men tror att det delvis kan ha berott på att det också innebar ett miljöbyte för hans del. Även tredje studieterminen då han läste två ettbetygskurser trivdes han. Han minns som något positivt att man började använda gruppexamination, men tyckte i övrigt att arbetet förflöt som förut, och frågan om undervisnings- och examinationsform diskuterades inte alls bland hans kamrater. Den fjärde studieterminen mötte han i de båda ämnen han då läste den grupporienterade utbildningen på ett för honom chockartat sätt. Han upplevde ständiga diskussioner om vad man skulle läsa och hur man skulle göra. Undervisningen var ineffektiv och arbetssituationen var orolig, och det var ibland oklart vad man skulle läsa.

Det hela kändes otillfredsställande och ytterst oroande för honom. Han reagerade då inte med att försöka få en förändring till stånd, deltog inte i några diskussioner eller engagerade sig öppet emot utan drog sig undan. Han kände sig osäker och tyckte att han intog en särställning som äldre och mer erfaren än kamraterna och tror att det därför var svårare för honom att anpassa sig till grupparbetsformen. I stället sökte han med hänvisning till den grupporienterade undervisningsformen förflyttning till annan socialhögskola, och då denna begäran avslogs gjorde han studieuppehåll i en termin. Han återvände sedan och läste en tvåbetygskurs som han upplevde mycket positivt. Det som var positivt med den kursen var dels att den var så jobbig så man inte hann tänka så mycket, dels att man trots visst grupparbete i stor utsträckning fick sköta sig själv och ta eget ansvar för sitt kunskapsinhämtande, och att det var klart bestämt vad man skulle läsa till en viss dag. Diskussionerna i klassen höll sig till ämnet och det var ordning och reda och lärarens program, som man enats om, följdes.

H vill alltså ha en ordnad och fast arbetssituation med en auktoritet som ledare och det är viktigare för honom att inhämta faktakunskaper än att arbeta med relationer. Det är viktigt för honom att få arbeta på det sätt som passar honom och inte behöva anpassa sig efter andra. Läraren bör planera arbetet, därför att denne vet mest om ämnet. När han sökte förflyttning från skolan tyckte han att man experimenterade med undervisningsformerna på ett sätt som gick ut över enskilda elever. Nu i efterhand, när han ser tillbaka, tycker han att studierna på socialhögskolan har givit honom mycket och att han inte generellt är negativ till gruppundervisning, men han tror att det fungerade dåligt i början.

H har inte deltagit i några diskussioner och har då inte heller särskilt mycket uppfattningar om vad andra ville eller vad de tänkte. Han tror att många lärare var tveksamma till processen. Om de elever som drev förändringsarbetet yttrar han sig vagt. Han tror att de hade en allmän misstro mot auktoriteter och att de såg allting i svart och vitt, och han förklarar det med att de var yngre än han och inte hade hans erfarenheter. Hos de elever som tog ställning mot processen ser han samma motiv som hos sig själv.

Bilden av I (ip nr 19).

I började som elev vid Socialhögskolan i Örebro vårterminen 1975. Hon utvaldes för intervju, därför att hon av en lärare nämnts som uttalat kritisk

till den grupporienterade utbildningen.

Förf. och I har träffats i lärare-elevrelation dels under den introduktionsvecka, som inledde I's studier, dels då I läste ett betyg i psykologi. I är mycket kritisk till introduktionsveckans uppläggning och genomförande. Hon säger i det sammanhanget ingenting direkt om hur hon uppfattat mig, men hennes kritiska inställning torde även ha omfattat mitt fungerande här. Däremot säger hon på tal om ettbetygsstudierna, att hon tyckte bra om mig där. Själv är jag litet osäker på hur jag upplevt I under dessa perioder. Jag vet att jag har uppfattat henne som ganska låst i en negativ inställning till det som de förändrade utbildningsformerna representerar. Samtidigt har jag uppfattat henne som ärlig i diskussionerna och allvarlig i sin yrkesinriktning och sitt kunskapssökande. Under intervjun upplever jag att vi har ett positivt men litet avvaktande och försiktigt förhållande till varandra. Jag upplever nu efteråt, att jag var omotiverat försiktig i mitt sätt att fråga under intervjun, vilket denna förlorat på. I framstår här som mycket starkare än jag uppfattade henne under studietiden.

Intervjun genomfördes i I's hem. Utskriften omfattar 21 sidor.

I har varit yrkesverksam mer än tio år innan hon påbörjade socionomutbildningen, och hon har sökt sig hit av intresse för att arbeta med människor som har svårigheter. Hon är kristen, och hennes religiösa förankring har stor betydelse för hennes syn på yrket, på utbildningen och på människor ö h t. Hon är på samma gång mjuk och vänlig och på något sätt avvisande och till synes försvarsinställd. Hon är försiktig, både när det gäller att säga sådant som kan identifiera henne själv och att uttala sig om andra, men hon bemödar sig att ge en ärlig bild av sin inställning och sina upplevelser under studietiden.

I's inställning till undervisningsformerna på skolan vilar på två olika slags grunder. Den fasta utgångspunkten är hennes kristna övertygelse och hennes därmed sammanhängande syn på förändringsprocessen som styrd av onda makter. Hennes egna erfarenheter under utbildningstiden leder å andra sidan till betydligt mer nyanserade synpunkter.

I ser de förändrade utbildningsformerna som klart marxistiskt-kommunistiskt inspirerade och menar att idéerna är hämtade från öststaterna. Det sistnämnda tycks hon främst grunda på att kritik utgör en väsentlig del av det hela. Enligt hennes uppfattning kritiserade man urskillningslöst allt och alla som

förknippades med det gamla. Men hon stöder också sin uppfattning på att man i i så hög grad valde att studera marxistisk litteratur och teori inom denna utbildningsform. För I är denna inriktning så motbjudande, att det fanns böcker som hon knappt kunde ta i och som hon inte kunde förmå sig att läsa till slut. Och hon menar att man i vissa ämnen bara snuddade vid andra teorier och sedan helt ägnade sig åt den marxistiska teorin. Hon upplever hela det marxistiska teorisystemet som grundfalskt, som ord utan innehåll. För I styrs människan av Gud om hon tagit ställning för Honom. I annat fall är hon disponibel för djävulen, och I menar att bakom kommunism som idé står djävulen. Hon menar att de individer, som drev förändringsprocessen, inte var medvetna om vilka krafter som verkade genom dem. Hon har en positiv syn på dessa människor, av vilka hon samtalat med många, och hon menar att de ärligt vill förändra samhället till något de tror är bättre och att de söker sanningen på sitt sätt, men att de är förblindade. Själv anser hon sig ha funnit sanningen i religionen, och hon tror på möjligheterna att förändra individerna i stället för samhället.

I menar, att många elever som inte stod till vänster politiskt, bl a hon själv, var positiva till grundidéerna i den grupporienterade utbildningen, men hon tycker att alla som aktivt verkade för förändringsprocessen och därmed påverkade dess inriktning och innehåll, var vad hon kallar "vänstervridna". Detta gör att hennes inställning på sätt och vis blir kluven. Hon tar starkt känslomässigt avstånd från själva processen men är positiv till vissa av de grundläggande inslagen i den grupporienterade utbildningen på grund av sina egna erfarenheter. Hon säger också själv att hon inte står särskilt långt till höger politiskt, men att hon i diskussionerna på skolan blev tvungen att ställa sig längre till höger. Denna bakgrund gör det möjligt att förstå varför jag och andra uppfattat henne som ensidigt och på ett låst sätt negativ till de förändrade arbetsformerna.

I's egna upplevelser av studiesituationen har oberoende av den ideologisk-religiösa grunden gjort henne starkt kritisk till vissa inslag i eller följder av den grupporienterade utbildningen men klart positiv till andra.

I deltog i den första introduktionsveckan, som anordnades vid skolan, och hon tillhörde den grupp, för vilken förf. ingick i ledarstaben. Hon är mycket kritisk till veckans uppläggning och genomförande och till att man inte fick någon förhandsinformation om syftet. Hon tycker att det hela var litet löjligt och att det var dåligt använd tid, och syftet att eleverna skulle lära känna varandra tyckte hon inte man uppnådde. Hon tycker att hennes grund-

kursgrupp inte någon gång blev en väl fungerande grupp, utan att några få elever dominerade klassen på ett negativt sätt, ställde till bråk, hindrade arbetet och angrep lärare personligen. Detta är också sådant som hon är generellt kritisk till i den grupporienterade utbildningen: att man använder undervisningstid ineffektivt när elevgruppen skall planera varje lektion, att man inte utnyttjar lärarens kunskaper och att några elever tillåts dominera. Men redan under introduktionsveckan tycker I att hon fick något positivt för egen del. Detta bestod i att hon lärde sig att yttra sig i en stor grupp, stå för sina åsikter och inte vara rädd för att "göra bort sig". Hon tycker att hon här hade ett stöd i den trygghet religionen gav, men det står klart att det ofta varit jobbigt för henne, och att hon tycker att hon fått stå ensam om att utåt uttrycka åsikter, som hon visste att andra delade men inte vågade uttala. Hon tycker att detta gjort henne stark och tillfört henne något väsentligt för egen del, och det gäller hennes syn på hela utbildningen.

Som något värdefullt i den grupporienterade undervisningsformen ser I att man tvingas samarbeta och konfrontera sina åsikter med varandra, och att man på det viset tillför varandra synpunkter och kunskaper. Hon tycker också att det är bra att man ibland diskuterar i smågrupper under lektionstid, så att många får tillfälle att yttra sig. Men hon ser som en viktig nackdel att elever enligt hennes erfarenhet har möjlighet att "åka snålskjuts" på andra och gå igenom utbildningen utan att läsa eller prestera något. Hon tycker det är viktigt att läraren ställer krav på eleverna och vågar underkänna dem som struntar i att läsa. När det gäller examinationsform tycker inte I att den skriftliga examinationsform, som tillämpades i gymnasieskolan, var bra, eftersom den ledde till att man bara läste in till skrivningen och sedan snabbt glömde kunskaperna. Men i vissa ämnen tycker hon ändå att individuella kunskapsprov kan vara av värde. Hon har erfarenhet av hemskrivningar, som utförts i grupp, och tycker det är bra eftersom det innebär att man måste skriva ner vad man lärt sig, men hon ser en nackdel i att några kan dominera arbetet och att några kan åka snålskjuts på andra. Något som hon också är kritisk till när det gäller hennes erfarenhet av den grupporienterade utbildningen är en tendens att man kan prata om vad som helst i studiegrupperna och strunta i kursinnehållet, och i vissa grupper att man vill använda gruppen till att lösa medlemmarnas personliga problem.

I tycker att detta är den lättaste utbildning hon gått igenom, och att hon inte lärt sig mycket faktakunskaper. Men förutom förmågan att yttra sig och stå för sin åsikt tycker hon att hon lärt känna och lärt sig förstå och ac-

ceptera olika slags människor, och att detta är en viktig kunskap.

Hon har också haft en del personligt negativa erfarenheter under studietiden som nog förstärkt hennes känsla av att vara ensam och utsatt och gjort att hon kunnat verka negativ och avvisande. I en studiegrupp, som starkt dominerades av en person, upplevde hon att man helt nonchalerade hennes synpunkter p g a hennes religiösa förankring, och hon berättar, att en lärare helt avvisat henne för att hon stött en åsikt hon framfört på Bibeln. Hon tycker också, att genom att hon för det mesta var ensam om att framföra åsikter, som gick emot de ledande eleverna, så fick hon aldrig möjlighet att egentligen påverka sin studiesituation. Hon upplevde också ett starkt åsiktsförtryck på skolan, och hon har den uppfattningen att en del elever inte klarar av detta tryck och därför slutar på skolan.

Eftersom jag själv och troligen andra också under studietiden såg I som personligen försvarsinställd och sårbar, tycker jag också det är viktigt att nämna, att I uppfattade de personliga skattningar och gruppsamtal, som ingick i psykologundervisningen, som något positivt, men beklagade att de flesta inte ville lämna ut sig. En av de intervjuade lärarna (E) har uppfattat henne som auktoritär i den meningen att hon skulle tycka om att någon annan tar ansvaret. Denna uppfattning styrks inte i intervjun.

I tror att en del lärare tog ställning mot förändringsprocessen för att den drevs från vänsterpolitiskt håll, men fr a tror hon att de inte ville att lärarrollen skulle förlora i betydelse och mera få funktion av "hjälpreda".

Bilden av J (ip nr 17).

J var elev vid Socialhögskolan i Örebro 1973-76. Han utvaldes för intervju, därför att han av lärare nämndes som en elev, som ställt sig kritisk till den grupporienterade utbildningen.

J och förf. har inte träffats före intervjun. J är mycket öppen och berättar utförligt om sina upplevelser under studietiden. Det står klart att han uppfattar frågan om den grupporienterade utbildningen och hur den använts som viktig. Jag upplever vår relation under intervjun som god.

Intervjun genomförs på J's tjänsterum på förvaltningen i en kommun ca 10 mil från Örebro. Utskriften omfattar 40 sidor.

J lämnar sina synpunkter främst genom att berätta om sina upplevelser och erfarenheter under studietiden och sina reaktioner på och reflexioner över dessa.

Genom intervjun och i kontakten med honom växer det fram bilden av en ambitiös och målmedveten människa. Han gör också intryck av att vara en människa som engagerar sig hårt i sitt arbete och i de människor han arbetar tillsammans med och som tar de problem han möter på allvar. Han ger en starkt personligt förankrad syn på arbetsformerna vid Socialhögskolan grundad på hans upplevelser och erfarenheter under studietiden.

J har varit byggnadsarbetare och omskolar sig efter en operation. Han har varit och är även under studietiden fackligt aktiv, och detta engagemang har betytt mycket för honom. Han har också genom det fackliga arbetet upplevt grupparbete som en positiv möjlighet. Under de första studieåren arbetar J nätter och helger för att finansiera studierna. Han vill inte binda sig genom lån och tar sådant först sista året. Han är från böran inriktad på att bli utredare och söker sig målmedvetet kunskap under studierna.

Under den första studiekursen på skolan initierar J tillsammans med några kamrater grupparbete på fritiden för att man skall använda den styrka och gemenskap gruppen ger till att lösa uppgifter tillsammans och på så sätt lättare klara en svår tentamen, vilket också ger positivt resultat. Han tycker att de här startade en sorts grupporienterad utbildning, men det låg helt utanför det schemabundna arbetet.

J såg ingen motsättning mellan grupparbetsformen och individuell examination. Det är mycket viktigt för honom, att om man går igenom en utbildning skall man också prestera något.

I hela sin grundinställning är J positiv till det han menar att grupporienterad utbildning bör vara. För honom är det "en metod att lära sig mer" (sid 27). Grupparbetet skall göra att den inhämtade kunskapen fördjupas. Han tar bilden av ett frö, med vilket han menar kursens kunskapsinnehåll, som sedan växer genom att få kraft och näring i gruppen. Han tycker också att han upplevt att det kunnat fungera så. Då han läste ett betyg i sociologi vt -74 hade man en arbetsform, som J tyckte kunde stått modell för den grupporienterade utbildningen. Man orienterades om obligatorisk och valfri litteratur, varefter grupperna fick redovisa svar på uppgifter utifrån projekt, som de valde själva. Grupparbetet fungerade så att man både tillförde varandra och

gemensamt bearbetade kunskap.

J's forsatta erfarenheter på skolan har emellertid givit honom den övertygelsen, att grupporienterad utbildning, sådan den kom att bli verklighet vid Socialhögskolan i Örebro, i stället blev något negativt, något som gjorde utbildningen sämre och ledde till minskat kunskapsinhämtande. Bakom denna utveckling ser han agerandet av de SKP-are, som enligt hans uppfattning vid denna tid dominerade skolan.

För det första tycker J, att grupporienterad utbildning blivit något man använder för att slippa prestera något vid examinationen, och i det avseendet är han djupt besviken på sina kamrater. Han satt i ämnesrådet i samhällsekonomi vt -74, då den tidigare omnämnda missnöjesaktionen (jfr B och D) genomfördes med krav på grupptentamen. J uppfattade det som helt fel att kräva grupptentamen, då man inte haft grupporienterad undervisning och såg det som ett sätt att minska risken att misslyckas på tentamen. Våren -75, då J läste två betyg i sociologi, tyckte han att hans grupp var mycket svag på statistikavsnittet och föreslog att de skulle läsa en extra kurs efteråt. Han fick då uppleva hur hans kamrater under examinationen, som gick knaggligt, pratade om och var överens om att man skulle läsa en extra kurs, men när de blivit godkända inte var intresserade av det längre. Han frågade sig då vad egentligen innebörden i grupporientering är, om man inte "begår självkritik och läser vidare" (sid 15).

J berättar också mycket utförligt om den konflikt mellan en elevgrupp och en lärare, N, vt -76 med tentamensbojkott, som beskrivits i etapp två (jfr sid 89 f). Han har uppfattningen, att läraren inte från början var emot grupporienterad utbildning utan ville att man skulle planera gemensamt. Emellertid ville de tongivande i klassen att man skulle lägga upp undervisningen helt utan läraren, och denne kom också, enligt J, i stort sett att hållas utanför eller vid sidan av arbetet under kursen. J drev linjen, att man självfallet borde utnyttja lärarens kunskaper, även om man inte gillade läraren. Han för ett utförligt marxistiskt resonemang som motivering för detta. Själv var J positiv till läraren ända tills denne, enligt J's uppgift svek ett givet löfte om omtentamen. Det är i detta sammanhang J klargör sin syn på vad grupporienterad utbildning bör vara, och han tycker inte att grupparbetet i denna kurs fungerade så, utan att han fick lära sig allt på egen hand. Läraren krävde individuell examination, och J argumenterade för att man skulle godta detta med motiveringen, att man inte haft grupporienterad undervisning. När gruppen emellertid med 18 röster mot 12 beslutade

bojkotta den individuella tentamen, och göra skrivningen i grupp, böjde sig J för beslutet, trots att det försenade hans examen. Några elever tenterade individuellt. Läraren hade då, enligt J, vid ett privat samtal lovat ge en omskrivning vid en viss tidpunkt, och man skulle då ställa upp på den, sedan man gjort denna demonstration. Detta löfte förnekade läraren sedan, och först efter en lång strid genomförde en annan lärare examinationen. Detta är enligt J ett exempel på hur den grupporienterade utbildningen urartade och missbrukades.

För det andra menar J att han gradvis fick alltmer klart för sig, att de som ledde elevkåren och därmed även arbetet på den grupporienterade utbildningen inte tillät någon öppen debatt på skolan, utan att hela verksamheten var styrd av SKP. Han berättar flera händelser som stöd för detta.

Då J läste två betyg i sociologi hade man något som man kallade "rullande uppsatsdiskussion". J kritiserade en uppsats, som enligt hans mening gav felaktiga uppgifter om fackföreningsrörelsens utveckling, och krävde att de framförda påståendena skulle beläggas. Han säger sig ha fått till svar, att man respekterade honom för att han varit arbetare, men då man visste var han stod partipolitiskt tog man ingen hänsyn till hans kritik. Han säger att detta var den första verkliga "aha-upplevelsen" för honom, när det gäller de människor han hade att göra med. Han menar också att värdet av den "rullande uppsatsdiskussionen" föll i och med denna inställning.

Vidare berättar han hur författarna till en uppsats brännmärktes i Pettersson och andra incidenter, som han menar visar på en fascistisk inställning. Han berättar också hur han och två andra, som ifrågasatt och reserverat sig mot elevkårens yttrande över U 68-utredningen, tillhållits att "hålla käften" och kallats "irritatörer".

J har den uppfattningen, att den grupporienterade utbildningen drivits från elevhåll dels av SKP-are, som använt den för sina syften, dels av andra elever, som drivit frågan av intresse för en bättre utbildning. Han har småningom kommit till den uppfattningen, att SKP-arna velat "köra undervisningen i botten" (sid 23, 31, 34). Han berättar hur en "studiestrejk" man genomförde gjort, att han missade de sex inledande timmarna på ett kursavsnitt. Med förtrytelse jämför han detta med de avvägningar man fått göra, då han varit med om att organisera strejk inom sin fackliga organisation. Han ifrågasätter inte målet - att man går emot individinriktningen och krävar omplanering av undervisningen - och inte heller den valda styrelsens

rätt att organisera aktionen. Men han menar att man valt en metod, som skadar istället för att gagna eleverna. Han menar ett de som tagit på sig rollen att genomföra grupporienterad utbildning inte uppfyllde sitt ansvar. De drev frågorna till sin spets på ett sätt som skadade eleverna. De skulle verka för att man skulle lära sig mer och i stället har utbildningen blivit sämre. Om man inte lär sig de redskap och metoder, som används i samhället, blir man lättare att styra och får svårare att påverka sin yrkesroll. J upplever det smärtsamt att han själv, som är för samhällsomvälvning, upplevt denna arbetsform så dålig, att han tycker att det var bättre förr. Han upplever vt -76 som en mer bortkastad del av sitt liv än den tid han låg på sjukhus i svåra smärtor. Detta beror på att det fungerade så dåligt i båda de ämnen han läste då. Under den ena kursen inträffade den ovan relaterade "studiestrejken" bl a.

Om andras intentioner och värderingar gör J i övrigt inga uttalanden av vikt.

Bilden av K (ip nr 21).

K började som elev vid Socialhögskolan i Örebro höstterminen 1973. Han utvaldes för intervju, därför att han av en av de intervjuade lärarna nämndes som en elev, som ställt sig klart kritisk till den grupporienterade utbildningen.

K tjänstgör nu på kommunalkontoret i en mindre kommun i södra Sverige. Förf. och K hade inte träffats före intervjun, och jag hade inte någon uppfattning om K utöver vad som nämnts ovan. Intervjun genomfördes i en öppen och positiv atmosfär.

Intervjun genomfördes på K's tjänsterum. Utskriften omfattar 30 sidor.

Då K började som elev vid Socialhögskolan hösten -73, hade han dessförinnan arbetat i 12 år som snickare. De sista åren hade han dessutom läst på kvällarna. Han var fylld av ett brinnande intresse för studierna och upplevde innehållet i de flesta ämnena positivt. Men han upplevde studiearbetet som ganska lättjefullt, och han återkommer flera gånger i intervjun till att man borde kunna kräva mer arbete av de studerande.

Men om han var positiv till studiernas innehåll, så var han från början kritisk till undervisningsformen, som han karaktäriserar som rena föreläsningar,

samt till att man läste de olika ämnena var för sig utan integration. K's tolvåriga erfarenhet av lagarbete har givit honom en stark tilltro till möjligheterna att lösa problem och tillföra varandra kunskaper i grupp och att där omsätta kunskapen i praktisk handling. Det förekom enligt K enstaka grupparbetsuppgifter, "men inget direkt utarbetat lagarbete" (sid 4).

Studiearbetet gick nu mest till så att var och en individuellt läste in kursen inför en tentamen, och K menar att sådana kunskaper förlorar man ofta snabbt igen. Han var också kritisk till att man läste ämnena var för sig utan någon form av integration. K är alltså klart positiv till en undervisningsform, som bygger på grupparbete, och han ser även ett värde i att man lär känna varandra och inte blir ensam. Men för att arbetet skall ge ett kunskapsmässigt bra resultat för alla ser han det som väsentligt att grupperna är väl sammansatta.

K menar, att den förändringsprocess som kom igång under 1974 helt klart drevs från elevkårens Clarté-SKP-dominerade ledning. Själv kom han i kontakt med diskussionen genom en kurskamrat, trots att K inte delade deras politiska ståndpunkt. Han åtog sig att vara ämnesrådssekreterare en tid 1974. Men han menar att han i den egenskapen inte arbetade så mycket direkt med förändringen av undervisnings- och examinationsformer utan mer med att få ämnesråden att fungera, så att nya elevgrupper skulle kunna få del av tidigare elevers erfarenheter och inte göra om alla erfarenheter på nytt. Men det egentliga förändringsarbetet menar han drevs från SKP-håll.

K tror att de ledande elevernas strävan att förändra dels bottnade i politiska motiv, dels i ett reellt missnöje med de upplevda arbetsformerna. Politiskt tror han att idéerna var hämtade från Roskilde Universitetscenter, som var betraktad som en ytterst radikal skola, och han citerar en av de ledande i elevkåren, som skulle ha sagt, att han hoppades att få utropa Sveriges första socialistiska socialhögskola. Missnöjet med studiesituationen hade att göra med undervisningsformerna och fr a att man inte tog till vara elevernas och gruppens resurser. K upplevde att man hela tiden drev undervisningsformerna och examinationsformerna som en gemensam fråga. Man behandlade dem aldrig var för sig utan alltid som en enhet.

Själv har K emellertid blivit alltmer kritisk till examinationsformerna i den grupporienterade utbildningen, och det har successivt blivit allt viktigare för honom att man betraktar gruppundervisningsform och grupptentamen som två skilda frågor. När han berättar om erfarenheterna från ett visst äm-

ne säger K visserligen, att han tycker det är positivt med en examinationsform, som innebär diskussion och som tillför kunskaper. Men han har haft starkt negativa upplevelser av att man har kunnat gå igenom utbildningen utan att inhämta kunskaper, och han ser det som något mycket väsentligt att detta inte skall vara möjligt. Han menar också, att har man verkligen arbetat så som det är meningen i den grupporienterade utbildningen, då har man fått de erforderliga kunskaperna, och då bör man också kunna redovisa dem. På den här punkten är K alltså starkt kritisk till den utveckling, som den grupporienterade utbildningen fått, och han kan inte se någon motsättning mellan en grupporienterad undervisningsform och individuell kunskapskontroll. Han anser att det klart har visat sig, att man inte kan lita till vad man kallar grupptrycket för kunskapskontrollen, och han tror det kan vara nödvändigt med någon form av "piska" för att alla skall delta i arbetet, och för att man skall läsa hela kursen grundligt.

När K läste samhällsekonomi med socialpolitik mötte han både förändringskraven och konflikterna kring dessa särskilt klart. Under ettbetygskursen krävde eleverna omläggning av både undervisnings- och examinationsform, och det genomfördes mitt under kursen. K var med om att driva detta, men han tycker inte det blev särskilt bra, och han tycker inte att han dokumenterade några kuskaper. Han läste emellertid själv av intresse och fortsatte med två betyg samt påbörjade en trea. Arbetet på dessa nivåer, som bestod av lärargenomgångar, diskussion och uppsatsarbete, upplevde han kolossalt positivt.

K tror att inställningen för eller emot den grupporienterade utbildningen i stort sett följer den politiska vänster-höger-skalan, även om det finns undantag. Han menar att till vänstern hör uppfattningar som: inga klasskillnader, av var och en efter hans förmåga, kollektivet i centrum, till högern: betalt efter prestation, "här ska dom ges" (sid 29), individen i centrum.

Han tycker det var olyckligt att man skapade en motsättning mellan två ståndpunkter i den här frågan i stället för att försöka skapa en kompromisslösning.

K framstår som en varmt och hängivet engagerad människa, som är inställd på hårt arbete och grundligt kunskapsinhämtande. Hans intentioner och värderingar är väl förankrade i hans personlighet och bygger på erfarenhet. Han har en stark tilltro till grupparbete, men han är ytterst kritisk till en del studerandes sätt att, som han tycker, använda arbetsformerna till att försöka dra sig undan studiearbetet och inte lära sig något. Han framför

också som sin bestämda uppfattning, att det är fel att man skall kunna gå direkt från gymnasiet till en högskoleutbildning utan arbetslivserfarenhet.

K tror att det var viktigt för de elever, som krävde förändrade arbetsformer, att man skulle få penetrera kursinnehållet ordentligt och få aspekter av andra. Men han tror också, att de elever som gärna accepterade förändrade examinationsformer var de, som själva hade svårt att klara examinationen, och och att de som inte ville ha någon förändring här var sådana, som inte hade några svårigheter med detta.

Vidare tror K att en del av de lärare, som var kritiska till förändringen, själva hade gått igenom en utbildning med höga krav och därför ville ha liknande krav i den här utbildningen. Man främst tror han, att både lärare och elever, som ställde sig kritiska, fäste stor vikt vid att ingen skulle kunna gå igenom utbildningen utan att läsa och med urholkade kunskaper. Fr a tror han att detta gällde många elever, men att kritiken oftast inte kom till klart uttryck.

Bilden av L (ip nr 3).

L tjänstgör sedan ht -70 som universitetslektor vid Högskolan (tidigare Socialhögskolan) i Örebro. Anledningen till att han utvalts för intervju är, att såväl lärare som elever, som tillfrågats om vilka de ser som motståndare till den grupporienterade utbildningen, regelbundet nämnt honom som ett av de första namnen. En elev (B), som var en av initiativtagarna till aktiviteten vt -74, berättade spontant, då jag förberedde intervjuarbetet, att L under det möte om utbildningen, som man höll den 29 maj 1974, gick runt i diskussionsgrupperna och, som hon uppfattade det, förlöjligade och motarbetade de förslag till förändrade arbetsformer, som diskuterades.

Av intervjun framgår, att L själv uppfattar sig som positiv till förändring av arbetsformerna men i viktiga avseenden kritisk till den här aktuella förändringsprocessen. Han framställer sig som en medelvägens och moderationens man, och det framgår också att han anser sig ha engagerat sig i diskussion, t ex i Pettersson, för att påverka förändringsprocessen i vad han ser som positiv riktning. Han anser sig därför orättvist utpekad som motståndare och reaktionär och menar att andra (t ex O), som ställt sig helt passiva, i mycket högre grad varit motståndare. Detta utgör en viktig förståelsebakgrund för intervjun, då L kan ha upplevt sig som hotad eller angripen av mig,

eftersom jag är en av förespråkarna för förändringsprccessen och valt honom som intervuperson utifrån att han utpekats som motståndare. Då L talar direkt om sig själv, upplever jag honom ofta som spänd och pressad, vilket kan förstås mot denna bakgrund. Då han talar om andra som ställt sig kritiska, fr a elever, talar han klart och sammanhängande, med ett eftertryck som tyder på en stark känsla för en grupp, som han uppfattar som förtryckt, men också på identifiering med gruppen.

Den starka undertonen av spänning i intervjun kan också förstås som uttryck för vad jag uppfattar som en motsättning inom L mellan en vilja att förändra och en rädsla för kaos. Denna motsättning återspeglas i de intentioner och värderingar L uttrycker under intervjun. Den avspeglas också i att han inte på direkt fråga kan formulera innebörden i det beslut han har så många åsikter om.

Jag har svårt att beskriva min egen relation och inställning till L. Jag tycker mig ha haft en positivt kamratlig men ytlig relation till honom, och då jag tänker tillbaka på de samtal vi haft tycks de inte ha berört de här behandlade frågorna. Då dessa frågor diskuterats, t ex i lärarrådet, har jag upplevt L som överlägsen och litet hånfull, och jag tror att detta lett till dels att jag undvikit att diskutera med honom, dels att jag godtagit den bild andra givit mig av honom som entydig motståndare till förändring av undervisnings- och examinationsformerna. Jag minns dock ett tillfälle, under förberedelsedagarna till en introduktionsvecka, då vi diskuterade olika former för kunskapsinhämtande utifrån olika uppfattningar men med vad jag upplevde som ett genuint försök att förstå varandra.

Intervjun genomfördes på L's tjänsterum. Utskriften omfattar 23 sidor.

L är en person, som när han känner sig trygg är glad, trevlig, hygglig och hjälpsam. Han har ett patos för fair play och sportsmanship. Men känner han osäkerhet i en situation kan han lätt uppleva sig hotad, och han intar då en överlägsen hållning. Ingen har så entydigt som han av såväl förespråkare som motståndare, elever som lärare utpekats som motståndaren framför andra emot grupporienterad utbildning. Detta gör honom både ledsen och arg.

Att L uppfattats som en viktig person i den här processen framgår också av att ingen annan intervjuperson nämnts så ofta av de andra intervjuade. Mer än hälften av de intervjuade har gjort uttalanden om honom. Eleverna yttrar sig antingen starkt positivt eller starkt negativt om honom, aldrig likgil-

tigt.

En elev (J), som är mycket positiv till L, säger också att denne kan vara "raljerande" och överlägsen, men ser detta som en försvarsreaktion. Han har uppfattat L som positiv till grupporienterad utbildning i sig men negativ till att man skulle kunna gå igenom utbildningen utan att prestera något.

Han har haft konflikter med elevgrupper, deltagit i replikväxlingar i elevkårens tidning och fått både påhopp och sympatibevis från elever. Det står klart att undervisningssituationen och lärarrollen i den traditionella utbildningsformen utgör en trygg situation för L. Han har trivts med sitt arbete, han har tyckt att undervisningen har varit både viktig och rolig. Och det står också klart att eleverna många gånger upplevt hans undervisning som fängslande och givande. Det torde vara därför hans klasser inte vill delta i de missnöjesaktioner, som de parallella klasserna genomförde våren -74. Kraven på förändring kommer därför som ett hot mot en värld i vilken han känner sig tillfreds och fungerar bra. Han försvarar sig mot detta hot genom att argumentera och agera mot förändringsförslagen i undervisningssituationen och i diskussionsgrupper.

Nu är det inte heller bara så, att han upplever förändringsprocessen som ett hot mot en arbetssituation, som han trivs med. Han ser den också som uttryck för en antidemokratisk politisk strävan, där en grupp elever vill ta makten på skolan. Dels menar han att verklig demokrati innebär att alla skall ha inflytande på utbildningen, även människorna i samhället utanför skolan. Dels upplever han att det är en grupp elever som nekar de övriga eleverna åsikts- och yttrandefrihet. Här känner han sig som ett språkrör för förtryckta elever, och han talar om detta med ett mycket starkt patos och engagemang.

Av en intervju med L i Lösnummer nr 6/1974 framgår, att man redan vid denna tid från elevhåll klassat honom som motståndare. Man skriver att han är "en av dem som ivrigast och mest hängivet försvarar 'förtryckets pedagogik'". Redan här framgår det också av L's svar, dels att han är allmänt positiv till en utveckling av arbetsformerna, dels att han är ytterst skeptisk till den förändringsprocess som inletts. Även hans krav på inflytande för grupper utanför skolan kommer klart till uttryck redan här.

Samtidigt står det klart att L småningom kommit att se positiva delar i förändringsprocessen, och att han ärligt menar att han vill medverka till en förändring av arbetsformerna i en utsträckning och en takt som han kan följa

med i.

Ökat ansvarstagande och inflytande från eleverna ser han i och för sig som motivationsbefrämjande och därmed bra för inlärningsprocessen. Han tycker också det är bra att lärarna tvingas ompröva sitt arbetssätt. Men han tycker att förändringen inneburit, att man inte vill arbeta enskilt och inhämta kunskaper utan bara prata, och att ett minskat kunskapsinhämtande blivit följden.

L tycker att hans ständiga engagemang i diskussioner och debatt är ett tecken på att han vill medverka till att det blir något bra av förändringsprocessen, och att det han vänt sig emot är att man gått för fort fram och att man gått från en extrem till en annan - tagit avstånd från allt i det gamla arbetssättet och okritiskt anammat alla delar i det nya som föreslagits utan en ordentlig analys. Han pekar på för- och nackdelar med både de traditionella och de nya arbetsformerna. Därför upplever han det som orättvist, att han utpekats som rabiat motståndare, medan sådana som O, som förhållit sig passiva utåt, egentligen är mycket mer utpräglade motståndare.

Trots att L av många elever framställs som klart emot förändringssträvandena i början, berättar en elev (C) att man i hennes klass prövat gruppexamination, varvid L varit nöjd med resultatet.

Det finns hos L ett tveklöst avståndstagande från och avsky för vad han upplever som maktövergrepp, och han visar en stark känsla för en elevgrupp, som han upplever förtryckt, och även en identifiering med gruppen.

Ett uttryck för både L's rättvisekrav och hans behov av ordning och kontroll är att han inte är tillfredsställd med de friare former för examination, som införts. Han anser att eleverna behöver examinationen både som "piska" och som "morot". Han tror också att de förändrade arbetsformerna leder till minskat kunskapsinhämtande, och han menar att det finns både sådan kunskap som man behöver plugga in själv och kunna svara för individuellt, och sådan som bara kan inhämtas i en process med andra. Han tror också att en elev kan gömma sig i gruppen vid enbart gruppexamination, och han berättar att han lever med ett ständigt dåligt samvete, för att han inte är säker på att de betyg han delar ut har täckning.

Denna konflikt belyses av den replikväxling L hade med en elevgrupp i Pettersson de första numren 1977. Det står klart att det här uppstått en pres-

tigefylld motsättning mellan läraren och klassen, som kulminerat i att läraren, som ej ansåg sig ha haft några möjligheter till kunskapskontroll, begärde att eleverna skulle besvara frågan om i vad mån de ansåg sig ha motsvarat studieplanens målsättning. Eleverna vägrade detta och skrev i stället ett eget formulär, där alla skrev under på att man varken var bättre eller sämre än andra klasser. Angreppet från eleverna upplevdes här så allvarligt att rektorn (V), enligt sin intervju med lärarrådet bakom sig, gjorde ett inlägg i debatten.

L tycker att processen från elevhåll har drivits helt av SKP, och att man velat få makt, politisk träning och skapa en undervisning "för det arbetande folket" (sid 11). Från lärarhåll tror han att man velat skapa en utbildning som skulle ge bättre resultat, och han menar att det också förekommit en önskan att bli omtyckt av eleverna. Från motståndarhåll ser han förutom sina egna motiv en rädsla för att en förändring skulle innebära merarbete för läraren. Han tror att en del tycker att arbetet blir både intressantare och lättare, om läraren har en auktoritär roll och kan påverka eleverna. Från elevhåll har han upplevt, att man slår vakt om åsikts- och yttrandefrihet och om möjligheten att inhämta faktakunskaper under studierna.

Generellt uttrycker han den människosynen, att många vill ha ökade rättigheter men inte är beredda att ta på sig ett ökat ansvar.

Bilden av M (ip nr 14).

M har varit lärare vid Socialhögskolan i Örebro sedan hösten 1969. Från 1976 har han varit tjänstledig. Han utvaldes för intervju, därför att han av de flesta tillfrågade nämnts som en person, som ställer sig synnerligen kritisk till den grupporienterade utbildningen. Han säger också själv i intervjun, att han nog varit bland de mest kritiska av lärarna, och att han lämnade skolan när han fick en chans, därför att han inte fick möjlighet att arbeta på det sätt han tyckte var riktigt.

Förf. och M har aldrig samarbetat direkt eller haft någon närmare personlig kontakt. I de kontakter och samtal vi haft med varandra har jag uppfattat det så, att vi haft givande tankeutbyte grundat på gemensamma värderingar men ofta med olika tokning av verkligheten och olika slutsatser. Jag känner respekt och sympati för M.

Intervjun genomfördes på mitt tjänsterum. Utskriften omfattar 27 sidor.

M framstår för mig som en ovanligt ärlig och seriös människa. Han har en bestämd och genomtänkt uppfattning om vad den grupporienterade utbildningen enligt hans uppfattning inndebär, och hans kritik av den är grundad på hans erfarenheter och hans värderingar. Jag får bilden av en människa för vilken rättvisa, krav på prestation, fasta kunskaper och hårt arbete är både en plikt och en källa till tillfredsställelse i livet, en människa som ställer krav både på sig själv och andra. En av de intervjuade lärarna (E) anser att han är emot allt som har med psykologi att göra.

M kom till Socialhögskolan med ganska litet lärarerfarenhet bakom sig. Man arbetade i traditionella former och M lämnades i stort sett åt sig själv. Han använde främst lektionerna till att genom föreläsningar försöka förmedla till eleverna vad som var viktigt i kursen och varför det var viktigt. Han försökte att hela tiden ha diskussion i undervisningen men hade inte särskilda lektioner avdelade för detta. Examinationsformen var skrivningar, där M menar att han efterfrågade de viktigaste delarna av kursen, de som man ofrånkomligen måste kunna.

Trots att M satt i utbildningsnämnden från det att han började på skolan t o m vt -74 - de två sista åren som dess ordförande - var det främst i den direkta undervisningssituationen han mötte elevernas krav på förändrade undervisnings- och examinationsformer. En debatt anser han har funnits hela tiden, men den intensifierades och ändrade karaktär vt -74.

När det gäller M's ställningstaganden till förändringskraven är det två saker som framstår som centrala för honom: kravet på grundlig och heltäckande kunskap i ämnet, och kravet på att examinationen skall vara ett rättvist medel att garantera denna kunskap. Att upprätthålla en viss kunskapsstandard i ämnet är viktigt för M, och det betyder både att eleverna skall lära sig "enkla basfakta av relativt stor omfattning" (sid 9) och att de skall få insikter i hur saker och ting fungerar. Det är självklart för honom att teoriundervisningen måste anknytas till sin tillämpning och till angränsande ämnen, men det väsentliga för honom är att undervisningen skall förmedla teorikunskaper. Det är också viktigt för honom att eleverna får kunskaper i alla delar av kursen.

Examinationens betydelse är för M främst att den skall vara ett medel för att upprätthålla ett visst minimikrav på kunskap, och den funktionen tycker

han att den individulella skriftliga tentamensformen bäst fyller. Han lägger stor vikt vid att formulera sådana skrivningsfrågor, att eleverna för att klara dem måste ha de viktiga kunskaperna i ämnet och även visa att de har förstått dem. Han tycker också att skrivningsformen ger honom bästa möjligheten att göra en rättvis bedömning, då han kan bestämma kraven i förväg och sedan bedöma prestationen oberoende av person. En sluttentamen tvingar också eleverna att åtminstone en gång läsa på ordentligt. Att den enskilda skriftliga examinationen leder till viss utslagning ser han inte som en nackdel. Han menar att en viss utslagning är nödvändig, då alla som kommit in på en utbildning inte kan vara lämpade för yrket. Han ser visserligen ett problem i att utslagningen genom kunskapskontroll inte alltid drabbar dem som är olämpliga för yrket, men han ser inte detta som en allvarlig invändning mot skrivningsformen. Han har givit muntlig tentamen någon gång, då någon uppgivit sig ha tentamensskräck, men han har personligen svårt att uppfatta detta som ett allvarligt problem.

Att M tidigt mött elevkrav på förändring framgår av en artikel han skrev i Pettersson 1970. Här skriver han att han – uppenbarligen med stor tvekan – gått med på elevernas önskemål om examination genom hemuppgifter i stället för skrivning. Han framhåller att den nya tentamensformen måste innebära samma krav på kunskap och ge möjlighet till rättvis bedömning. Han tror att det kan ha varit en livligare diskussion vid den tiden men att den senare avmattades.

För M är också ett visst tidsperspektiv på förändringskraven viktigt. Kraven på att undervisningen skall vara aktiverande och motiverande liksom att den skall ge kontakt med forskningen ser han som traditionella akademiska krav, och han framhåller gärna detta för eleverna. Han menar att den traditionella akademiska undervisningen med seminarier, postseminarier och kontakt med professorer och docenter senast från tvåbetygsstadiet gav just denna form av undervisning. Bakgrunden till det sena 60-talets och 70-talets studentprotester ser han i att den stora kvantitativa ökningen inom den högre utbildningen lett till en kraftigt sänkt standard på lärarna på de lägre utbildningsnivåerna. Auktoritära relationer ser han som ett hinder i arbetet, men han menar att kunskap och respekt för kunskap är väsentligt.

Vt -74 mötte M i undervisningssituationen krav på att mer undervisningstid skulle användas till diskussioner och att tentamensformen skulle förändras. Båda kraven upplevde han som ett hot mot möjligheterna att upprätthålla kunskapsstandarden i ämnet. De erfarenheter han gjort i sina försök att anpassa

arbetsformerna till elevernas önskemål har också givit honom övetygelsen, att kunskapsstandarden allvarligt sänktes under de aktuella åren. Han tycker också att examinationen genom gruppredovisningar givit eleverna möjlighet att endast lära sig vissa delar av kursen ordentligt.

M gjorde alltså försök att förändra arbetsformerna, inte för att han trodde att det var en bättre metod för kunskapsinhämtande, utan för att han fann det meningslöst att använda lektionstid till att diskutera arbetsformerna, och för att han insåg att det inte gick att uppnå något genom undervisningsmetoder som eleverna ogillade. Under vt -74 förändrade han arbetssättet mitt under en kurs, och inför nästa kurs lade han in 10-15 diskussionstimmar bland de 45 timmar kursen bestod av och skar alltså ner på sin genomgång av kursen. Han ändrade också examinationsformen till gruppredovisningar. Han upplevde dock att dessa ö h t inte fungerade som det han menar med kunskapskontroll, och han har också personligen svårt att "ställa folk mot väggen". I konsekvens härav sa M till den sista kursen han hade ht -75, att här förekommer ingen kunskapskontroll, ingen får spets och ingen blir underkänd. Men han klargjorde också att han inte själv tyckte om tillvägagångssättet, och att han skulle ta konsekvenserna av sin inställning och så snart han fick en chans lämna skolan.

Då beslutet om grupporienterad utbildning togs i december 1974 upplevde M det som en logisk följd av den diskussion och utveckling, som varit på skolan, ett konfirmerande av vad som skett. Det står klart att han anser, att om ett visst arbetssätt har beslutats, så bör man tillämpa det. Därmed har emellertid de förändrade arbetsformerna försatt honom i en situation, där han inte kan arbeta på ett sätt som han upplever som riktigt och meningsfullt, och han söker sig därför därifrån.

M anser också att de förändrade examinationsformerna står i strid med stadgan, och han säger att han inte skulle ha haft något emot att bli anmäld för tjänstefel. Han tillmäter emellertid inte denna fråga någon större vikt, eftersom han menar att bestämmelserna måste komma att ändras, om man verkligen är övertygad om att en ny praxis är bättre.

Något som varit viktigt för M's inställning till förändringsprocessen på skolan är, att han hos eleverna mötte ett förakt för teori och etablerad kunskap. Han ser kunskap om de teorier, som utvecklats inom ett ämne, som en förutsättning för kritiskt tänkande och för förändringsarbete. Sig själv som lärare ser han som förmedlare av sådan kunskap, och han betraktar ele-

vernas attityd som förmäten. Med denna inställning hos eleverna fann han också lärarrollen meningslös. Och han säger, att han skulle vilja komma tillbaka till skolan och berätta för eleverna om de erfarenheter han gjort, när han nu kommit ut mera på öppna arbetsmarknaden. Det han tycker att han saknar och skulle behöva mer av är teorikunskaper. Inte kunskaper inom det specialområde han nu sysslar med, för det kan han snabbt skaffa sig, utan mer av grundläggande teoretiska kunskaper, som han behöver för att belysa det speciella område han nu sysslar med. Han tycker att han själv fått dålig teoriundervisning och skulle vilja komma hit och "predika" det för eleverna.

En nackdel hos den grupporienterade utbildningen var enligt M att individerna tvingas anpassa sig efter varandras förhållanden och anpassa studietakten efter den långsammaste.

En annan sak, som M ställer sig kritisk till, är att man lägger så stor vikt vid motivationsaspekten. Han tycker det är viktigt att klargöra för eleverna varför det är viktigt att inhämta ett visst kursinnehåll, men han tycker inte att det skall vara nödvändigt att kunskapsinhämtandet på denna nivå alltid skall vara roligt.

Däremot tycker M att det är väsentligt, att eleverna aktiveras under undervisningen, och här kan han se att de nya undervisningsformerna är bättre än de han tillämpade tidigare. Nackdelarna överväger dock klart för honom. Han tycker också att det alldeles klart är ett aktivt arbete att läsa en bok, och han framhåller att det enligt hans uppfattning är ofrånkomligt att studier måste innebära hårt arbete, som man måste utföra ensam. En elev (T) som är kritisk till M's syn på undervisningen framhåller, att M alltid var öppen för debatt och för olika åsikter.

M tycker att utbildningsväsendet som helhet förefaller att ha försämrats, och här kommer hans värderingar tydligt till uttryck. Han tycker att arbetstidsförkortning, demokratisering av arbetslivet och ett förändrat välfärdsbegrepp är positiva delar av den svenska samhällsutvecklingen. Samtidigt menar han att dessa företeelser bidragit till en sänkt kunskapsstandard inom utbildningsväsendet som helhet. När det gäller grundskolan kan han tänka sig, att andra värden är viktigare att uppnå än att "pracka i" barnen en mängd ämneskunskaper, men han begär att man då ärligt skall säga att det är något man förlorar, om man vinner något annat. Men på en socialhögskola tycker han att kunskapskraven skall definieras klart.

M agerade inte på formella vägar för sina åsikter rörande förändringsprocessen. Han hade vid den tiden just lämnat utbildningsnämnden, där han suttit sedan han kom till skolan. Men informellt i samtal agerade han, och han menar att alla kände till hans synpunkter. Han tog emellertid initiativ till en aktion rörande högskoleorganisationen, nämligen att samla in namnunderskrifter för ett upprop om Socialhögskolans sammanslagning med Universitetsfilialen. M använde här pedagogiska argument, då han menade att ett ämnesinstitutionssystem var viktigt för kunskapsstandarden i de enskilda ämnena. Han tycker därför att detta hänger ihop med den här studerade förändringsprocessen.

Dem som drev förändringsprocessen tillskriver M en vilja att göra undervisnigen mer aktiverande och motiverande och därmed mer meningsfull. Själv mötte han fr a krav på att mer lektionstid skulle ägnas åt diskussion, men han tror också att en del elever ville han en tentamensform i vilken man inte löpte så stor risk att underkännas och inte hade krav på sig att läsa hela kursen ordentligt.

Förutom de skäl mot förändringen han anger för sig själv, tror han att en del elever ville läsa på annat sätt och snabbare än den grupporienterade formen medgav, att man inte tycker om att undervisningen "flyter ut i ingenting" (sid 20), och även att somliga ville få visa sina kunskaper i en skrivning.

Bilden av N (ip nr 18).

N har varit lärare vid Socialhögskolan i Örebro sedan våren 1972. Han har tidvis varit delvis och någon period helt tjänstledig för forskning. Fr o m ht -76 är han helt tjänstledig för att upprätthålla tjänst vid Uppsala Universitet. Han har utvalts för intervju, därför att han nämnts som klar motståndare till grupporienterad utbildning, och därför att han vt -76 var involverad i en mycket uppmärksammad konflikt med en elevgrupp kring examinationsformen. Denna konflikt finns också omnämnd på etapp 2 (jfr sid 89 f). N säger också under intervjun, att han från början ställt sig skeptisk till försöken att förändra arbetsformerna.

Trots att förf. och N tjänstgjort vid Socialhögskolan båda två under åren 1974-76 har vi praktiskt taget inte haft någon kontakt alls. Jag har sett N ibland i korridoren samt vid lärarrådets sammanträden. Jag tror inte att vi

någon gång fört ett samtal med varandra före intervjun. Vid lärarråden har jag fått intrycket, att N varit litet allmänt överlägsen och avståndstagande. Det kan kanske förstås utifrån det han berättar i intervjun om sin syn på Socialhögskolan som en sluten värld, vilket han tar avstånd ifrån. I övrigt har jag inget personligt intryck av N. I intervjusituationen var han öppen och tillmötesgående, och vi hade en god relation.

Intervjun genomfördes på N's tjänsterum i Uppsala. Utskriften omfattar 27 sidor.

N stod under den sista terminen han undervisade på Socialhögskolan i centrum för en konflikt, som häftigt engagerade många människor. Han är en kontroversiell person som få är likgiltiga inför. När det gäller att framställa en bild av honom är det många ofta motstridiga utsagor och erfarenheter, som måste göras möjliga att förstå tillsammans.

De första åren på skolan trivdes N bra. Det passade honom att få utforma sitt arbete självständigt. Han tycker själv att han har en god självkänsla, och han utvecklade successivt sin undervisning i dialog med eleverna på ett sätt som han upplever att båda parter var nöjda med. Den första terminen hade han endast tvåbetygsundervisning, och han upplevde eleverna som både kunniga och intresserade och flera av dem ganska självständiga. Han tyckte att han kunde hålla diskussionen på en god nivå.

N tycker att det redan vid denna tid fanns en diskussion bland eleverna om arbetsformerna. Man ifrågasatte systemet med "spetsar", vilket N också är klart kritisk till, och hans första tvåbetygskurs ville ha gruppexamination på litteraturen.

Sin undervisningsform utvecklade N gradvis från ren föreläsningsform till en blandning av föreläsningar och problemlösning i grupp. Han anser att många lärare använde grupparbetsform 1972-73, och han citerar en lärare som vid denna tid skall ha sagt: "det är bara grupparbeten överallt nu" (sid 3). Grupparbetena innebar då att eleverna fick lösa konkreta problem och redovisa resultaten. N tycker att det är en självklart bra arbetsmetod och säger litet ironiskt, att det vid den tiden inte kallades något särskilt och inte var kopplat till pedagogisk teori, utan det var ett praktiskt sätt att arbeta på. Men han blandade hela tiden detta arbetssätt med föreläsningar, där han främst gick igenom vad han kallar "baskunskaper". N fäster stor vikt vid inhämtandet av baskunskaper, och han talar med föraktfullt oförstående om

vad han uppfattar som ett avståndstagande från allt verkligt kunskapsinhämtande från vissa elevgruppers sida. Han nämner hur kännedom om grundläggande baskunskaper gör att man kan lösa ett problem på tio minuter, som annars skulle ta mångdubblet längre tid.

Men den fråga, där det på allvar skurit sig mellan N och vissa grupper av elever samt elevkårens ledning är frågan om examinationsform. För N är det helt klart, att han för att kunna fullgöra sina skyldigheter som lärare måste kunna kontrollera varje individuell elevs kunskaper. Han knyter också detta till baskunskapsbegreppet: det han vill kunna kontrollera i en individuell examination är att var och en av eleverna har tillägnat sig ett tillräckligt mått av denna baskunskap. När eleverna i hans första tvåbetygskurs ville ha gruppexamination, gick N med på det, och man examinerade bok för bok i gruppförhör. Han tyckte visserligen inte att han i dessa förhör kunde kontrollera vars och ens kunskaper individuellt, men han kände sig ändå tillfredsställd med kontrollen, eftersom det bara var 10-12 elever, så att han lärde känna dem ganska väl, och han kände sig säker om att alla läst böckerna, och han hade dessutom uppsatsen att bedöma efter. Han använde inte heller fortsättningsvis skriftlig examination på tvåbetygsnivån förrän han fick en mycket stor elevgrupp.

Men på grundkurs- och ettbetygsnivån avslutade N alltid kurserna med en skrivning, och han upplevde under de första åren inte att det var någon diskussion omkring detta. Något enstaka ifrågasättande förekom, men inte något som N uppfattade som ett problem. Om man skall använda skriftlig eller muntlig examinationsform ser N som ett praktiskt problem. Vill man verkligen kunna kontrollera vars och ens kunskaper, menar han att skriftlig examination är den enda praktiskt genomförbara metoden vid stora elevgrupper.

N berättar sedan om sitt möte med den grupporienterade utbildningen och vad detta betytt för honom.

Under 1974 hade N halvtidstjänst, och han minns mycket vagt att någon diskussion förekom då. Han kände sig inte oroad av diskussionen, fick intrycket att undervisningsformen i alla fall skulle komma att anpassas till läraren och ansåg inte att han kunde åläggas något speciellt arbetssätt. Han tyckte också att hans arbetsformer fungerade bra och att eleverna verkade nöjda, och han trodde att de nya former som diskuterades passade bättre för andra ämnen än hans och att det hela därför inte skulle beröra honom särskilt. Våren -75 hade N ännu inte upplevt grupporienterad undervisning som ett prob-

lem för honom själv. Han hade halvtid och undervisade i en relativt stor tvåbetygskurs. Han sa till eleverna: "det finns visst nå´t som heter grupporienterad undervisning, ska vi na så´nt?"(sid 7). De flesta eleverna svarade: "Neej, bevare mej väl!" (sid 7), och därmed var det inga problem för N. På den kursen gav han också skrivning på den allmänna delen, p g a att det var så många elever, och inte heller det medförde några problem. Han märkte en viss "hätskhet" från elevkårens ordförande men funderade inte så mycket på det. Han tror snarast det berodde på att han inte deltog i andra aktiviteter på skolan, inte ställde upp på att man ville skapa "nå´t litet eget samhälle där" (sid 7), att man blev negativ till honom från elevkårens sida. De egna eleverna tyckte han var "väldigt negativa till vad som pågick på skolan" (sid 7).

N var sedan tjänstledig ht -75. Då han vt -76 kom tillbaka på heltid, märkte han, att under hösten hade det "rasat iväg ordentligt" (sid 7). Då ville eleverna diskutera undervisningsformen från kursens början, och så "hade det spritts ett rykte att jag möjligen inte var helt omvänd" (sid 7), och därför frågade eleverna genast hur examinationen skulle gå till. N mötte alltså från början ett ifrågasättande av honom själv och ett markerande av att nu ville eleverna ha grupporienterad undervisning.

Först mötte N detta i tvåbetygskursen. Här fanns en motsättning, men man tycks ha kunnat hantera den med en viss ömsesidig respekt. Problemet med baskunskaper, som sedan blev akut i ettbetygskursen, var inte aktuellt på denna nivå. När examinationen, som var skriftlig, blev aktuell, gjorde eleverna en demonstration genom att skriva i grupp. N underkände allihop och gav en omskrivning. Då skrev de allra flesta, och de skrev bra. N tyckte att en del av eleverna var väldigt naiva men att "det vart nå´n stil på det ändå" (sid 9).

Dessa elever skrev sedan om N i Pettersson, och en flicka gjorde en intervju med honom. Detta nummer kom ut på lunchen samma dag som N skulle starta ettbetygskursen. Då han kom in till första lektionen satt eleverna och läste detta. N menar att de därför från början hade en bestämd uppfattning om honom som "det mest ärkereaktionära nöt, som dom nå´nsin hade träffat" (sid 9). Ett ackumulerat missnöje från tvåan gjorde att det kom till en urladdning från elevernas sida innan man hunnit starta en diskussion. Sedan tycks positionerna ha varit ganska låsta.

N hade före kursens början framställt en detaljerad kursplan, som han kalla-

de "baskunskapslista", med målsättningar, huvuddragen i vad han ansåg att eleverna behövde kunna, samt problem som de skall kunna lösa. Detta var vad N kallar baskunskaper, och han efterfrågar endast dessa på skrivningar. Han presenterade denna lista som ett diskussionsunderlag och uppmanade eleverna att stryka det de ej ansåg var nödvändigt. En hel del elever hade då framfört som sin uppfattning, att det var fel att över huvud taget lära sig detta slags kunskaper, vilket förbluffade N, som framhöll att "baskunskaper är genvägar till problemlösningar" (sid 9). Resultatet blev emellertid att ingenting ströks utan hela listan antogs. Resonemangen om baskunskaper tog 2-4 timmar.

Sedan tog man upp undervisningsformerna. Eleverna ville ha "så´n där grupporienterad undervisning" (sid 10), och menade då att de skulle lösa problem i grupp och redovisa resultaten. På fråga från N svarade de att några föreläsningar inte behövdes. Man kom överens om en arbetsform, där eleverna fick välja på två modeller. Antingen skulle de göra ett större grupparbete och lägga fram vid ett seminarium, eller också skulle de göra mindre uppgifter och då vara beredda att hela tiden svara för vad de kommit fram till. Vidare skulle eleverna med ett par dagars varsel kunna beställa föreläsning. Och så kom man överens om i vilken ordning man skulle ta upp olika områden. Sedan inträffade det dels att eleverna under den korta kursen ändrade upplägggningen tre gånger, dels att de kritiserade N för att han låtit dem göra uppgifter som de själva valt. Då en vecka återstod frångick N uppläggningen och delade ut arbetsuppgifter, vilka eleverna arbetade med resten av tiden. N hade intrycket att detta fungerade bra och säger, att flera elever önskade att de fått sådana uppgifter hela tiden. N tycker att skeendet i den här kursen visar upp alla de svagheter som finns när man vill pröva något nytt och lägga upp arbetet själv och samtidigt inte kan hålla en överenskommelse med dess defekter, och han tror inte att eleverna lärde sig någonting, bortsett från en del av dem som läste själva.

N gav sedan en relativt enkel skrivning på baskunskaperna. De flesta eleverna skrev i grupp, en 7-8 stycken skrev individuellt och blev godkända. Men den här gången underkände inte N dem som skrev i grupp, vilket skulle ha motiverat att han givit en omskrivning, utan valde att betrakta det som att de inte gått upp i examen. Därmed ansåg han sig inte skyldig att ge någon omskrivning och lämnade det hela. Detta var hans officiella motiv. Då eleverna krävde att han skulle underkänna dem svarade han, att de i så fall använt otillåtna hjälpmedel, och att han då skulle anmäla dem för detta. Han säger också att han förvarnat dem om att han inte skulle komma att ge någon

omskrivning. En elev (J) hävdar att han lovat ge omskrivning.

Skälet till att han valde att agera på detta sätt var, att han inte var säker på att kunna lämna Socialhögskolan efter denna termin, och att han kände det nödvändigt att visa eleverna att han menade allvar. Han kände det som en möjlighet att själv kunna göra något för att påverka sin framtida arbetssituation, och han kände sig ganska tillfreds med att ha genomfört detta. Han tyckte också att eleverna burit sig "svinaktigt" åt mot dem som ville skriva, då de demonstrerade i skrivsalen, så att dessa måste byta lokal.

N insåg att en del elever drabbades hårt av hans agerande, men han tyckte ändå att handlingssättet kändes riktigt för honom. Han lämnade sedan det hela och vidhöll sin vägran att ge omskrivning. Frågan diskuterades ett par månader, varefter rektor förordnade en annan lärare att ge omtentamen. Han tillfrågade enligt N först tre lärare som vägrade, den fjärde åtog sig det.

N berättar att de beskrivna motsättningarna fanns i alla hans undervisningsgrupper vt -76 utom specialkursen på tvåan på förvaltningslinjen, där det bara var sex elever. Till och med ett par av dem som varit mest högljudda i sina protester på den allmänna kursen "var faktiskt helt anpassliga där på specialkursen" (sid 8).

Upplevelserna under vt -76 och fr a i förhållande till ettbetygskursen fick mycket stor betydelse för N och färgar starkt hans inställning till Socialhögskolan och till den här studerade förändringsprocessen. Han var från början ytterligt skeptisk till de förändringar man ville genomföra, men före denna tid hade han inte trott att han själv skulle behöva bli särskilt berörd av dem. Arbete i grupper menar han att han själv tillämpat länge, och att det mer var en effektivitetsfråga hur mycket tid man kunde ägna år det i förhållande till det som behövde gås igenom. Men det han var djupt skeptisk emot var vad han uppfattade som ett ideologiskt, nästan religiöst moment, nämligen att framhäva gruppen och utplåna individen, fr a då att man inte ville ha någon form av individuell kunskapskontroll.

Hur förhåller sig den bild N ger till andra människors upplevelser kring och minnesbilder av den aktuella konflikten? Det står klart att det hos många elever finns en väldig hätskhet mot N, fr a för hans vägran att ge omskrivning, vilket gjorde att en del elever fick vänta flera månader på att få ut sin examen. Man har uppfattat N's agerande som en maktdemonstration, och många har sett det som enbart hånfullt avståndstagande i förhållande till ele-

verna. Man har också reagerat på att han inte deltar i gemensamma arrangemang på skolan, och sett det som bristande intresse för eleverna och undervisningen. Kring detta säger N klart, att han tycker man ställer orättmätiga krav på honom, då man vill att han skall delta i aktiviteter på skolan som går utöver hans skyldigheter som lärare. Han är också ytterst negativ till att man, som han upplever det, vill göra Socialhögskolan till ett slutet system och se socialarbetaryrket som något speciellt, och han är känslomässigt påverkad av egna negativa erfarenheter av socialarbetare. Här finns det alltså reell motsättning mellan N och de elever och lärare som velat bevara Socialhögskolan som en enhet, slå vakt om utbildningens särart och verka för integration inom utbildningen.

Men låt oss titta på motsättningen i själva examinationskonflikten. Även bland lärarna möter man uttalanden om N som oresonlig. En lärare i hans ämne, (P), nämner honom som det flagranta undantaget då han säger att lärarna i ämnet var positiva till de förändrade arbetsformerna. N själv berättar, att det han upplever som ett misslyckande är att han inte klarade det hela bättre personligen, att han tog så pass illa vid sig av allt han upplevde som personliga trakasserier. Han hade under sin tjänstledighet fått höra talas om utvecklingen på skolan och var beredd på konfrontation då han återkom våren -76, men han hade inte väntat sig att den skulle bli så häftig, och fr a hade han alltså trott att han skulle klara den bättre. Det kändes ibland jobbigt för honom att resa till skolan och ständigt mötas av fiendskap, och det kändes också otillfredsställande för honom att inte få tillfälle att utföra ett meningsfullt arbete. Men han säger, att han tror inte att det märktes på honom att han tog illa vid sig. Detta menar jag är en nyckelutsaga, när det gäller att förstå händelserna kring N. För att inte visa sig sårad höll han utåt en attityd av avvisande och hånfull likgiltighet, som var ytterst provocerande, särskilt som man upplevde att han drog nytta av en maktposition. Det framgår emellertid klart att han själv kände sig hotad av elevernas maktdemonstration. Han motiverar sitt agerande med, att för att han skulle kunna fortsätta att arbeta på skolan var det nödvändigt för honom att visa eleverna, att han menade allvar. Men den attityd N visar är inte enbart en försvarshållning. Han säger att han från början varit skeptisk till den grupporienterade utbildningen, och det framgår att han har en ganska föraktfull inställning till mycket av det Socialhögskolan i Örebro representerar för honom, och som han uppfattar som kunskapsförakt, kollektivisering och en syn på socialarbetaryrket som ett kall.

Några bitar ytterligare bör fogas till bilden. Den enda person jag mött, som

uppfattat att N tagit illa vid sig av det som pågått omkring honom, är rektor, (V), som också menar att N i och för sig höll på rättmätiga krav. I övrigt tycks N ha lyckats i sin strävan att dölja detta. Bilden nyanseras vidare av en elev (J), som deltog i den grupp i vilken konflikten inträffade. Denne var, som framgår av bilden av J, positivt inställd till kraven på individuell examination. Han var också positivt inställd till N som lärare och ytterligt kritisk till elevmajoritetens handlande. Han berättar, att man övervägde att lägga upp och genomföra inläsningen av kursen helt utan N's medverkan. Detta bekräftas av vad man skriver i Pettersson nr 2/1976. J tyckte att man självklart skulle utnyttja lärarens kunskaper, och han menar att klassen genom sitt agerande försatte N i en helt omöjlig situation. Enligt hans uppfattning var denne från början inställd på att man skulle planera tillsammans, men han ställdes utanför helt. Denna skildring bekräftar alltså i mycket N's bild av händelseförloppet. J agerade också för att klassen skulle acceptera den individuella skriftliga examinationsformen,men han böjde sig för majoritetsbeslutet och bojkottade skrivningen. Han var också en av de elever som pratade med N om detta, och han menar sig då ha fått en utfästelse av N att denne skulle ge omskrivning. N skulle sedan ha förnekat denna utfästelse,vilket gjort även J besviken på N.

Det framkommer alltså en bild av en människa, som när han får fungera som det passar honom trivs med sitt arbete och enligt egen och även en del andras uppfattning utvecklar sina undervisningsformer i samverkan med eleverna, men som inte gör avkall på vad han anser vara oavvisliga krav på kontroll, och inte heller vill ha några krav på sig på personligt engagemang i en speciell utbildning. Över huvud taget verkar han att hålla andra människor - deras åsikter, önskemål ocn känslor - ifrån sig och vara ganska oberoende av dem, så länge de inte hotar honom personligen. En förändring av arbetsformerna på skolan, som genomfördes under en tid då N till stor del var tjänstledig, försatte honom i en konfliktsituation, vars svårighetsgrad han inte förutsett. Han kände sig hotad både personligen och i sin lärarroll. Eleverna upplevde ett hot mot den nya elevrollen och arbetsformen. En låsning uppstod. N upplevde sig personligen mer sårad av de trakasserier han tyckte sig vara utsatt för än han väntat sig, och hans tidigare litet arroganta ocn självsvåldiga attityd förstärktes till hånfull nonchalans genom behovet att dölja de egna reaktionerna. Så framstår han för många som den självsvåldige, överlägsne akademikern, som demonstrerar sin makt och struntar i andras situation.

N tycker att det är skönt att han slutat i Örebro På sin nuvarande tjänst

säger han att han betraktas som radikal, när det gäller undervisningsmetoder. Här dominerar föreläsningsformen, och även seminarier används ofta som föreläsningar eller uppföljning av föreläsningar. N sätter mer igång eleverna i självverksamhet och ger dem ett visst ansvar för verksamheten. Här tycker han att han haft viss nytta av sina erfarenheter vid Socialhögskolan, och han tycker att han nu vet vilka arbetssätt som passar honom och vilka som inte passar honom. Men han är bitter över att han inte fick något stöd men däremot en mängd kritik från de övriga lärarna vid Socialhögskolan, under den tid han upplevde sig utsatt för trakasserier av eleverna. Han fick inget som helst offentligt stöd. Inofficiellt menar han att ett par tre lärare applåderade honom och att han hade ett visst underhandsstöd från några av den övriga personalen. Men han fick en oerhörd mängd kritik, och några av hans kolleger gjorde gemensam sak mot honom med eleverna vid ett ämnesråd. Vid ett möte som elevkåren anordnat med anledening av N's undervisning, och där denne inte fick vara med, skall en lärare ha "bitit sig ifrån litet grann på mina vägnar" (sid 21), men det var det enda, enligt N. "Att inte få n´ån slags kollegial, i positiv mening, kollegialt bistånd eller ens nå´n slags anständig neutralitet" (sid 21) tyckte N var det värsta i hela händelseförloppet. Detta kan också förstås mot den ovan beskrivna bilden av hur han förhållit sig och reagerat.

N tror att de lärare, som agerade för förändringsprocessen, främst var beteendevetare, som satte människans funktion i förgrunden, och som själva fungerade bättre i det nya arbetssättet, men att de inte var intresserade av effektiv inlärning eller hade gjort klar för sig vad de menade med kunskap. Han tror att en del accepterade förändringen för att den gav en arbetsform, som krävde mindre anspänning, eller för att bli betraktade som goda pedagoger, d v s uppskattade av eleverna. Många menar han följde med av bekvämlighet.

Eleverna menar han tog avstånd från allt som hade med den gamla skolan att göra. Men han såg också ett starkt ideologiskt, nästan religiöst inslag i förändringskraven i det starka betonandet av gruppen på individens bekostnad. Bakom detta ser han dels en önskan att "fly in i kollektivet" (sid 5), in i en grupptrygghet, dels en strävan att på politisk-ideologisk grund motverka individuell konkurrens och egoism. Han ser också en önskan att utveckla det egna jaget, och han tror att motiven ofta var blandade. I motståndet från elevhåll ser han också, förutom en önskan att slå vakt om kunskapen, en rädsla att "fösas in i ett kollektiv" (sid 22).

Bilden av O (ip nr 23).

O undervisar sedan ht -72 vid Socialhögskolan i Örebro. Han har dessförinnan undervisat vid Uppsala Universitet och har hela tiden pendlat mellan Uppsala och Örebro. Han har utvalts för intervju, därför att han av flera personer nämnts som vad man kallat "passiv motståndare" till den grupporienterade utbildningen. Med detta menar man, att han inte deltagit i diskussioner eller öppet agerat emot förändringsprocessen men förhållit sig kritisk och ev motverkat den i sitt sätt att arbeta.

Då jag kontaktar O för intervju, säger han sig inte vara motståndare till den grupporienterade utbildningen men kritisk i vissa avseenden. I intervjun säger han, att han inte själv önskade någon förändring av arbetsformerna utan förhöll sig passiv, och han definierar sig som i början motståndare till processen och menar, att han bromsade. Han ser sig nu som i grunden positiv till den grupporienterade utbildningen som sådan men till en del kritisk till hur den tillämpas.

Relationen mellan förf. och O är ytligt positiv och vänlig. Vi har inte haft mycket med varandra att göra. Jag upplever inte att det finns några underströmmar i kontakten mellan oss.Intervjun genomfördes i en positiv atmosfär.

Intervjun genomfördes i O's hem. Utskriften omfattar 24 sidor.

O kommer från en universitetsinstitution i Uppsala, och han är konstant tjänstledig på deltid för att forska. I forskningen har han sitt stora intresse. Han är en lugn, vettig, sympatisk och smidig människa, som kommer till skolan, meddelar sin undervisning och ger sig av. Vad som i övrigt händer på skolan intresserar honom inte mycket. Han har sin undervisning i huvudsak begränsad till viss del av grundkursen, samma del varje termin. Han föreläser och avslutar med en skrivning av sådant slag, att den kan rättas av en assistent. Detta gäller t o m ht -75. Han tycker inte att denna form av skrivning är något bra mått på kunskap, men den fyller sin funktion att få eleverna att gå på föreläsningarna och att läsa kurslitteraturen. Att ändra på examinationsformen skulle ha betytt merarbete. Det här är ett bekvämt och bra sätt att sköta undervisningen, tycker han, och han trivs med föreläsningsformen. Han tycker det är roligt att föreläsa, och han har upplevt att eleverna uppskattar hans föreläsningar. Om hans undervisning inte gick hem försökte han förändra den. Han tycker om att få en positiv respons från eleverna och han är road av sitt ämne och vill förmedla sin kunskap

till dem.

O har betecknats som passiv motståndare till den grupporienterade utbildningen, en som går undan, inte deltar i några diskussioner, men förhåller sig kritisk och i sitt arbete motverkar förändringsprocessen. Av L, som själv är utpekad som öppen motståndare, utpekas O som i mycket högre grad emot den nya arbetsformen. Ja, O var nöjd med sin arbetssituation innan förändringsprocessen kom igång. Den blev ett hot mot hans möjligheter att få sköta sin undervisning i lugn och ro, som han varit van vid, och att få ägna så mycket tid som möjligt åt sin forskning. Han kan förstå förändringskraven från elevhåll ocn sympatiserar till en del med grundidéerna för den grupporienterade utbildningen. Med det förstår han fr a att eleverna vill ha en mer yrkesanknuten och direkt tillämpbar kunskap. Men själv tycker han om att förmedla vad han betecknar som mer allmänbildande kunskap från sitt ämne. Han medger också att han förhållit sig bromsande till förändringsprocessen i början.

Men O är inte en person som revolterar och tar öppna konflikter, och han har inte engagerat sig i förändringsprocessen. Däremot har han anpassat sig till den i sådan utsträckning, att det fungerat ganska smärtfritt för både honom och eleverna. Han tycker själv inte att beslutet om grupporienterad utbildning innebar någon revolutionerande förändring för hans del. Tillsammans med de andra lärarna på grundkursen hade han redan börjat pröva former för projektarbeten och var positivt överraskad över värdet i dessa. Han fäster dock stor vikt vid faktakunskaper och tror att projektarbetsformen kan leda till mindre och mer ensidiga faktakunskaper. Från termin till termin har han prövat olika arbetsformer med varierande inslag av föreläsningar ocn grupparbeten. Skrivningarna har han sett sig tvungen att frångå, men han tycker inte att han inom de tidsramar som finns klarar att göra en verklig kunskapskontroll i grupp utan att enstaka elever kan "åka snålskjuts" på andra. Han har också, som den vänliga och hänsynsfulla människa han är, svårt att gå på och sätta åt en människa i en grupp. Han skulle vilja kombinera det nuvarande arbetssättet med skrivningar, både för att få veta vad varje elev inhämtat och för att få återkoppling på sin undervisning.

O tycks ha funnit sig till rätta i den förändrade utbildningssituationen och ha anpassat sig till den på ett sätt, som inte påverkar hans allmänna sätt att fungera alltför mycket. Han ser dock en del problem. Enstaka elever kan få ett mycket stort inflytande i en klass på gott eller ont, och vad han uppfattar som samma arbetssätt kan utfalla mycket olika i olika klasser. En tid

tyckte han att man använde den nya arbetsformen till att göra politiska frågor av allting, men han tycker inte att detta längre är fallet, och han tycker inte att förändringskraven drivits som en politisk fråga. Men han tycker att de som drivit förändringsprocessen saknat lyhördhet för kritik och att onödiga polariseringar och missförstånd uppstått, och han tror att det är till skada för processen. Han ser också en del avarter av demokratiserings- och inflytandeprocessen. Så t ex tycker han det är groteskt, att elever, som inte är insatta i ett ämne, skall ha lika stort inflytande på litteraturvalet som läraren. Han menar att sådana saker, som upplevs negativt, kan färga av sig på en persons hela uppfattning om den grupporienterade utbildningen och leda till en negativ inställning.

O tror att kraven på förändring mycket har kommit ifrån sådana elever och lärare, som inte kommer direkt från gymnasiet resp akademiska studier, och att deras arbetslivserfarenhet gjort det naturligt för dem att ifrågasätta de traditionella akademiska arbetsformerna och föra in nya impulser. Han ser dem som agerat för en förändring som ärligt eftersträvande en utbildning, som skulle göra eleverna bättre förberedda för sitt yrkesarbete, men han tror också att det kan ha funnits lärare, som för egen del velat åstadkomma en arbetssituation som ställde mindre krav på dem.

Motståndarna mot förändringsprocessen ser han främst bland "traditionella akademiker med relativt höga examina" (sid 10), och han menar att dessa var osäkra om vad processen skulle leda till och inte ville lämna ett arbetssätt som de kände sig trygga i. De ville inte heller ha en försämrad arbetssituation med ökad arbetstid. Han tror också att en rädsla för en kvalitetsförsämring av utbildningen, d v s mindre faktakunskaper låg bakom motståndet liksom en syn på eleverna som oförmögna att ta ansvar och i behov av övervakning och kontroll. Från elevhåll tycker inte O att det funnits något egentligt motstånd mot den grupporienterade utbildningen som sådan, däremot en kritik av hur den används idag.

Bilden av P (ip nr 8).

P tjänstgör sedan 1970 som universitetslektor vid Högskolan (tidigare Socialhögskolan) i Örebro. Han bor i en stad ca tio mil från Örebro. Tidvis har han arbetat som socialassistent parallellt med lärartjänstgöringen och därigenom hållit kontakt med utbildningens arbetsfält. Anledningen till att han utvalts för intervju är, att han av flera personer utpekats som uttalat kri-

tiskt inställd till den grupporienterade utbildningen.

Relationen mellan P och förf. har på ett ytligt plan varit god och kamratlig. Vi har aldrig kommit att samarbeta på nära håll eller blivit närmare personligt bekanta. Trots att jag upplever vår relation som god, vet jag med mig att jag ofta känt en personlig osäkerhet, då jag samtalat med P. När jag läser igenom utskriften av intervjun slår det mig, att jag i denna intervju påfallande ofta missat att följa upp saker, som P antytt eller svarat undvikande på. Jag tror att detta kan förstås utifrån den nämnda osäkerhetskänslan, som då också blir en viktig bakgrundsfaktor vid tolkningsarbetet.

Intervjun genomfördes på P's tjänsterum. Utskriften omfattar 20 sidor.

Jag har litet svårt att få grepp om P som person. I de kontakter jag haft med honom har jag upplevt honom som en ärlig och starkt engagerad människa. Samtidigt har jag, som nämnts inledningsvis, ofta känt mig osäker om var han egentligen står och vad han syftar till. Denna motsättning har i den här speciella problemsituationen en motsvarighet som så långt möjligt måste lösas i tolkningsarbetet. Denna motsättning består i att P å ena sidan av flera personer utpekats som klart kritisk till grupporienterad utbildning, å andra sidan i intervjun framstår som inte bara positiv till vissa av dess grundläggande idéer utan också själv på väg mot en liknande förändring av arbetssättet då processen kom igång.

P uttrycker alltså en klar, medveten och personligt förankrad önskan att förändra undervisningsformerna från en föreläsningsundervisning byggd på envägskommunikation till en arbetsform som bygger på ett aktivt kunskapsinhämtande av eleverna i arbetsgrupper, där läraren deltar på ett mindre dominerande sätt och kunskapsresurserna hos eleverna tas till vara. Det är väsentligt för honom att ha en dialog med andra människor och att umgås med dem på ett riktigt sätt, d v s inte förskansad bakom en kateder föreläsande över ett självvalt ämne. P menar, att han i början av sin lärarverksamhet kände behov av att vara den tongivande i klassen, men att han senare allt mer kunnat och velat lyssna på och ta emot synpunkter av eleverna. Han tror att kunnighet i ämnet och självkänsla hos läraren är viktiga, för att denne skall kunna lämna över ansvar till eleverna och ställa upp på deras villkor.

P ger också en bakgrund i egna erfarenheter till att ett förändrat förhållningssätt blivit nödvändigt för honom. De första åren vid Socialhögskolan gjorde han mycket övertidsarbete och var ganska överväldigad över hur lätt

det var att tjäna pengar. Han menar att alla "extraknäckte". 1973 hade han vad han kallar en "fruktansvärt svart termin" (sid 2). Med detta menar han, att han hade undervisning på alla nivåer i socionomutbildningen och dessutom utanför, och att han gjorde ett oerhört dåligt arbete. Han skämdes och han bär fortfarande med sig upplevelsen, och den blev en viktig drivkraft för honom att ta ställning till sitt arbetssätt, till om han arbetade bara för att tjäna pengar eller om han skulle ta ansvar för det arbete han gjorde.

Direkt efter denna termin gjorde P militärtjänst, och under det året funderade han och läste pedagogisk litteratur, bl a boken Kunskap, insikt, frigörelse (Levin m fl, red., 1973). Han diskuterade med bekanta, och då han kom tillbaka till skolan hösten 1974 fann han, att samma diskussion som han fört privat pågick där. Han hade då med sig en genomarbetad kursuppläggning, som byggde på tankegångar av det slag som beskrivits ovan. I en intervju i Pettersson nr 4/75 redovisar P uppläggningen av och motiven för en grupporienterad undervisningsform, som han ser som klart överlägsen den traditionella undervisningen.

P berättar också, att han varit missnöjd med den undervisning han själv fick under sin utbildning, och att han opponerat sig mot auktoriteter och kan identifiera sig med de elever, "som vill detronisera en ledare som står och bara pratar och pratar" (sid 19).

När P talar om examination, kontroll och ansvar och om vad som bör bli resultatet av undervisningen är han betydligt mindre klar och entydig, han uttrycker sig mer trevande och fr a talar han mindre om vad han själv anser och mer om vad andra tycker. En viss kritik emot hur förändringsprocessen har genomförts visar han genom att antyda, att det inte är meningsfullt att eftersträva mål som att lära sig arbeta i grupp och lära av varandra, om man inte har rums- och tidsmässiga resurser. Han tycks också prioritera inhämtande av faktakunskaper framför kritiskt ställningstagande till kunskaperna om resurserna är knappa.

Om examinationen säger han först, att för honom personligen är kunskapskontroll i grupp att föredra, eftersom kunskapskontrollen i sig är ett gissel för läraren och kontrollmomenten vid kontinuerlig examination i grupp kan underordnas undervisningsmomenten och det hela ske i en dialog. Han säger också att han tillämpar gruppexamination. Längre fram i intervjun, när han säger att många elever vill att läraren skall ta ett större ansvar för kunskapskontrollen, visar han att han instämmer i denna synpunkt. Han uttalar

sig dock inte direkt för egen del, och jag missar att hålla fast vid detta och fråga, hur den då skulle utformas och med vilka motiveringar. I intervjun med utbildningsnämndens dåvarande ordförande (U) framkommer också att det var P som initierade att man förde frågan om examinationsformer till styrelsen. P berättar också, att det var han som under en paus i utbildningsnämndens sammanträde 1974-12-16 skrev om förslaget om grupporienterad utbildning till den form beslutet sedan fick. Han minns själv endast, att förändringen gällde att man skrev att lärarna "rekommenderas" i st f "skall" lägga om sin undervisning. Då jag påminner om den förändring beträffande kontroll och ansvarsfrågorna, som genomfördes, känner han dock igen detta och säger, att utvecklingen på sätt och vis givit honom rätt. Han syftar då på detta att han från elevhåll mött krav på att läraren skall ta mer ansvar för kunskapskontrollen.

Något som återkommer med stort eftertryck i intervjun i anslutning till just ansvars- och kontrollfrågorna är dock, att det är mycket viktigt för P att veta, att han håller sig inom de formella ramarna för verksamheten, och att de som är ansvariga verkligen anger vilket utrymme ramarna ger. Då ett JO-utlåtande klargjorde att ramarna var vidare än han trott, blev han glad och kände det som ett godkännande av vad han gjorde.

P's sätt att tala om dessa frågor ger intryck av antingen inre osäkerhet eller en önskan att dölja sina egentliga åsikter. De uttalanden som gjorts om P som motståndare till den grupporienterade utbildningen skulle kunna tyda på att P för andra yppat en mer kritisk inställning till de förändrade examinationsformerna, än han vill vidgå i intervjun. Andra utsagor av P under intervjun liksom det totalintryck jag får gör dock att jag finner, att den riktiga tolkningen måste vara, att materialet uttrycker en motsättning inom P. Hans klara och väl förankrade ställningstagande i undervisningsfrågan måste driva honom i riktning mot ett ställningstagande för delat ansvar även i kontrollfrågan. Samtidigt tycks han här ha en djup inre osäkerhet och ett beroende av yttre sanktion. Han säger också, att han upplevt oro och osäkerhet inför omläggningen av undervisningen. Det kan tänkas att han täcker över denna osäkerhet genom ett litet avvisande och p g a försvar överlägset förhållningssätt, vilket skulle kunna förklara både min osäkerhetskänsla och andras uppfattning av honom som i grunden kritisk. Andra har också uttryckt uppfattningen, att P förändrat inställning under processens lopp.

Att P arbetat mycket med frågan och inte upplevt förändringen enkel och självklar framgår också av att han flera gånger talar om att förändring är

något svårt och alltid möter motstånd. Han berättar hur han som deltagare på en kurs föreslagit en förändring och fått gruppens aggressioner riktade mot sig. Han berättar också att "Pedagogiskt Forum", som under några år var ett diskussionsforum för lärarna, trots att endast en mycket begränsad grupp lärare deltog, hade stor betydelse för honom själv. Han menar, att när man startar en sådan här förändringsprocess, bör man tillskapa någon sådan "hjälpresurs" för personalen, som "hjälper en att hitta rätt i det här litet kaotiska tillståndet, som utbryter" (sid 9).

När det gäller dem som ställt sig kritiska till förändringsprocessen tror P, att många lärare tycker det är bra med en tentamensform, som verkar som en "piska" för eleverna, och han har den uppfattningen att många, kanske majoriteten av eleverna vill ha mer lärarledd undervisning och att läraren skall ta ett större ansvar för kunskapskontrollen. Han tror att lärarna slår vakt om en lärarroll och en arbetssituation, som är bekväm, trygg och förutsebar, och som ger möjlighet att utöva auktoritet, och att eleverna slår vakt om en elevroll, där de slipper vara aktiva och kan lägga ansvaret på läraren och i denne få en auktoritet som leder dem.

Bilden av Q (ip nr 9).

Q började som lärare vid Socialhögskolan i Örebro höstterminen 1973 och pendlade i början mellan Uppsala och Örebro. Han utvaldes för intervju, därför att han nämnts som en som ställt sig kritisk till den grupporienterade utbildningen.

Förf. och Q har inte haft något direkt samarbete, men vi har haft en vänskaplig kontakt under de år undersökningen omfattar. Vi har emellertid sällan diskuterat förhållandena på vår gemensamma arbetsplats, och jag känner mig osäker om var Q egentligen står i de frågor undersökningen rör. Över huvud taget känner jag ofta en viss osäkerhet i förhållande till Q, då jag kan tycka att han är raljerande och jag inte riktigt vet vad han menar med det han säger. Denna osäkerhet tycker jag också avspeglar sig i mitt sätt att ställa frågor under intervjun. I intervjusituationen upplever jag dock Q som helt allvarlig och uppriktig, och jag tycker att vi har en bra relation. Det står emellertid klart att han har mycket blandade känslor inför förändringsprocessen och att han är starkt känslomässigt berörd av vissa erfarenheter han haft av denna, och det är rimligt att anta att denna inställning även färgar hans relation till mig som företrädare för förändringsprocessen.

Intervjun genomfördes på Q's tjänsterum. Utskriften omfattar 25 sidor.

Att utforma en bild av Q, sådan han framträder i relation till den här studerade förändringsprocessen, innebär att försöka foga samman ibland till synes motsägande material och göra en förståelig bild av detta. Jag intervjuar Q därför att han nämnts som kritisk till den grupporienterade utbildningen. Men en del elever (B, G, J) har uppfattat honom som en föregångare när det gäller att förändra undervisnings- och examinationsformerna. Själv har jag, trots att vi ofta talats vid, också känt mig osäker om var han står i dessa frågor.

Under intervjun berättar Q, att han vid det möte elevkåren anordnade i början av ht -74, då arbetsgrupperna bildades, var ombedd att berätta om sina arbetsformer. Han hade då prövat projektorienterad undervisning - enligt egen uppfattning med tvivelaktigt resultat - och redogjorde för sina erfarenheter. Han minns inte att jag också berättade om mina arbetsformer vid detta tillfälle, och jag har heller inget minne av hans framträdande. Jag har en ganska dimmig minnesbild av kvällen. Q's minnesbild är att lärarna satt och vaktade på sina "revir", och att det fanns konflikter i luften, som han inte var riktigt klar över.

Efter detta möte kom jag att engagera mig helhjärtat i den förändringsprocess, som startades, vilket lett till att jag nu genomför denna undersökning. Q kom å sin sida att helt ställa sig vid sidan av detta förändringsarbete och de diskussioner som fördes. Hur skall man förstå detta?

Q berättar, att han omedelbart ht -73 startade med att genomföra examination på gruppbas, något som han menar inte tidigare förekommit på Socialhögskolan. Han delade ut uppgifter, som eleverna besvarade skriftligt hemma i grupper om tre. Kravet på individuell kontroll ansåg han uppfyllt genom att han kunde samtala med elevgrupperna kring deras svar. Han tyckte att den dominerande undervisningsformen var fruktansvärt passiviserande, och han försökte införa litet mer aktiverande undervisningsformer, som han hade med sig från Uppsala. Erfarenheterna från Uppsala hade också påverkat honom på ett annat sätt. Den sista tiden han undervisade där, hade man haft 1300 elever på ettbetygsnivån och ett par hundra även på trebetygsnivån, och Q hade upplevt den föreläsningsundervisning utan relation till eleverna, som i den situationen var den enda möjliga, som oerhört otillfredsställande och önskat en förändring.

Flera av de elever, som senare var aktiva i förändringsprocessen, tillhörde Q's första elevgrupper. Q berättar, att dessa senare försökt få hans metoder införda i andra ämnen, men att de då stötte på motstånd från lärarna. Han säger också att många lärare ifrågasatte om Q hade fullgod examinationskontroll. Enligt Q lade man stor vikt vid denna kontroll, men i övrigt förekom ingen pedagogisk diskussion. En elev (B) säger också att hon uppfattat Q som pionjär betr gruppundervisning, men hon tycker inte han ville följa med när man utvecklade det vidare. En annan elev (J) har upplevt Q's undervisning före beslutet som en modell för hur grupporienterad undervisning bör vara.

Inte heller under vt -74 var Q medveten om någon pedagogisk diskussion, bortsett från utbildningsnämndens behandling av den konkreta fråga om omvandlig av timmar, som väcktes av F. Q har den uppfattningen, att förändringsprocessen började med det ovannämnda möte elevkåren anordnade i början av ht -74, då arbetsgrupperna bildades.

Som skäl för att han inte deltagit i någon arbetsgrupp eller i diskussionerna på skolan anger Q dels för ht -74 att han deltog i några forskningsprojekt, och att han var sjukskriven några veckor, dels allmänt att förberedelsearbete och övrig verksamhet i tjänsten tog all tid och att han tyckte han behövde sin fritid. Dessa skäl är i och för sig rimliga, men med hänsyn till att han själv initierat förändringar som eleverna knutit an till, förefaller det anmärkningsvärt att han sedan så klart valt att ställa sig vid sidan av processen. Då jag direkt frågar honom om detta uppger han också några andra och synbarligen väsentligare skäl.

En orsak till att han inte deltagit i diskussionen är att denna enligt hans uppfattning ensidigt rört sig om arbetsformerna och försummat frågorna om utbildningens mål och innehåll. Han betonar starkt, att han tycker att formerna för undervisning och examination är underordnade utbildningens innehåll, och att det avgörande är att man har klart uttalade mål för undervisningen och använder varje lektion på ett målspecificerat sätt.Det förefaller som om han tycker att det ensidiga diskuterandet av arbetsformerna har något av löjets skimmer över sig, och han tror att detta arbete har inneburit ett slags konstgjord andning för en utbildning, som inte utvecklats innehållsmässigt.

Målet för arbetsformerna är för Q att de skall utgöra ett effektivt medel att nå de mål, som är satta för studierna i ämnet, alltså utbildningens in-

nehållsliga mål. Dessutom tycker han det är viktigt, att man har en undervisningsform, som man själv som lärare mår väl av, att inte "föreläsa sönder sej" (sid 6).

Utifrån denna grundsyn har emellertid Q kommit att värdera och själv utveckla arbetsformer, som har mycket gemensamt med det som är grundläggande i den grupporienterade utbildningen. Han anser att det är väsentligt och nödvändigt för att man skall uppnå utbildningsmålen att eleverna har ett medbestämmande över undervisningen, och att man i början av en kurs sluter ett kontrakt. Detta är för honom också det enda egentliga innehållet i beslutet om grupporienterad utbildning. Det är också ett centralt värde för Q själv, att man skall vara delaktig i beslut. Att inte beslutet om grupporienterad utbildning föregicks av en bred diskussion, som gjorde alla delaktiga i det, kan vara en viktig orsak till Q's avståndstagande. Vidare tycker han det är nödvändigt för inlärningen, att man är aktiv tillsammans med de data som utgör utbildningsinnehållet, men han säger upprepade gånger att han tycker detta är självklart. Litet motsägelsefull säger han här, dels att det avgörande är att innehållet upplevs meningsfullt, för då förhåller man sig aktiv till det, dels att arbete i grupper är bra, därför att det inom de gällande ekonomiska ramarna är enda möjligheten att vara aktiv tillsammans med data. Det synes dock stå klart, att Q värderar både utbildningsinnehållet och grupparbetsformen som väsentliga för att uppnå utbildningsmålen. När det gäller möjligheten att meddela ett relevant kunskapsinnehåll framhåller han också att lärarna borde ha erfarenhet av det område de utbildar för.

Han tycks ha en pragmatisk inställning såtillvida som han tycker de metoder är bra, som leder till de mål han ställt upp för utbildningen, och han säger uttryckligen, att han inte funderat mycket över varför han tycker att ett visst arbetssätt är bra.

Det står klart att Q här uttrycker åsikter som är viktiga för honom. Som skäl för att inte delta i diskussionen är de dock otillräckliga, då han ju istället kunde ha valt att söka föra in dessa aspekter i processen. Många intervjupersoner har påtalat det olyckliga i att de innehållsliga aspekterna försummats i förändringsarbetet. Men Q säger också, att han tycker sig delvis ha hamnat vid sidan av diskussionen som en konsekvens av sina åsikter. Han har nämligen i debatten om den nya högskoleorganisationen hävdat att man, för att kunna upprätthålla de olika ämnenas innehållsliga kvalitet, bör ha ämnesbaserade institutioner, och han tycker att de flesta som engagerat sig i undervisningsfrågorna också tagit ställning för en enhetlig socialhögsko-

la. Han säger vidare, att då han försökt ta upp frågor till diskussion i lärarrådet, har han upplevt detta som "ett sådant kakalorium och en sådan hönsgård" (sid 20), att han inte tycker det varit meningsfullt med diskussion.

Här förefaller det rimligt att söka en del av förklaringen till Q's sätt att förhålla sig. Han har inte känt någon verklig intresse- och värdegemenskap med de människor som företrätt förändringsprocessen. Men han tar också i intervjun klart avstånd ifrån dem som ensidigt kritiserar den grupporienterade utbildningen. Ibland när han haft negativa erfarenheter av elevgrupper, har han frestats att falla in i den generella kritiken av denna utbildningsform som ineffektiv och kvalitetsmässigt dålig. Men han tar uttryckligen avstånd från denna inställning. Han har därför inte riktigt känt tillhörighet i något "läger" i den här frågan, även om han har sökt en gemenskap i kritikergruppen ibland. Vidare har han inte tyckt sig få gehör i lärarrådet. Min upplevelse av Q i detta forum är att han gjort plötsliga "inhopp" och ibland uppträtt litet som lustigkurre eller provokativt, och att det han framfört ofta inte tagits upp och lett vidare. Jag uppfattar Q som en mycket känslig och sårbar person, som döljer detta med det litet raljerande uppträdande, som ibland gjort mig osäker, och jag tror att han känt sig ensam i den här förändringsprocessen.

Bland skälen till att Q ställt sig vid sidan av diskussionerna nämner han också att han haft familjeproblem, vilka tagit oerhört mycket tid och kraft för honom. Jag vet att detta varit en svår realitet för honom under de här aktuella åren, och jag tror att det kan ha spelat en stor roll för att han inte engagerat sig i förändringsprocessen.

Q tycks alltså uppleva att han delvis hamnat, delvis medvetet ställt sig vid sidan av diskussionen på skolan. Men det står också klart, att den erfarenhet han har av den praxis, som utvecklats ut beslutet om grupporienterad utbildning gjort, att han nu har en avståndstagande och kritisk inställning till hela den aktuella förändringsprocessen. Han ser det som något positivt, att beslutet om grupporienterad utbildning tillförsäkrar eleverna ett medinflytande på utbildningssituationens utformning. I övrigt tycker han att beslutet består av vagt uttalade självklarheter. På direkt fråga säger han, att beslutet ju var ett slags erkännande av den pedagogik han själv var intresserad av, men det står klart att en eventuell positiv inställning här överskuggas av de negativa konsekvenser han tycker att beslutet har fått.

Då Q under sitt första tjänstgöringsår tillämpade gruppbaserad examination, upplevde han inte den individuella kunskapskontrollen som ett problem. Däremot tycker han att de förhållanden som nu råder på skolan försätter honom i en situation, som gör att han avhänds varje möjlighet till individuell kontroll och inte vet vilka personer han skriver in betyg på, och det upplever han som ytterst otillfredsställande och ser som en tvångssituation. En elevgrupp har t ex med hänvisning till beslutet om grupporienterad utbildning vägrat närvarokontroll och valt en redovisningsform, som gör att Q som lärare ställs vid sidan om i undervisningssituationen och saknar varje möjlighet att bilda sig en uppfattning om vad de enskilda eleverna har för kunskaper.

Vidare tycker han, att namnet "grupporienterad" gjort att många elever uppfattat innebörden så, att föreläsningar och lektionsundervisning är oförenligt med denna arbetsform, och det tycker Q är olyckligt.

Han har upplevt flera situationer, som gjort honom oroad och illa berörd, och han berättar om en händelse, som fortfarande upprör honom fast det är flera år sedan den inträffade, och som färgar hela hans bild av den grupporienterade utbildningen. En kurs, som varit lagd på gruppredovisningar och diskussion, skulle avslutas med diskussion på ett stort företag. Till Q's besvikelse yttrade sig endast ett par elever vid detta tillfälle. På en fest kvällen efter berättade eleverna, att de inte hunnit läsa så mycket för att de läst annat parallellt, och att de delat upp uppgifterna mellan sig. Q hade blivit oerhört arg och besviken och upplevt det hela som ett fruktansvärt missbruk av en överenskommelse. Han beklagar att han då redan hade skrivit in betygen, och han anklagar också sig själv för släpphänthet.

Då Q berättar om dessa händelser står det klart att de lämnat en stor bitterhet och resignation hos honom, som nog ändå är den viktigaste orsaken till hans negativa inställning till det som han upplever blivit resultatet av den förändringsprocess, som under några år pågått vid Socialhögskolan i Örebro.

Q tror att de elever, som drev förändringsarbetet, ville ha en utbildning, som var relaterad till konkreta mål, men han menar också att det hos de ledande inom elevkåren fanns en önskan att ta makten och driva kommunistisk politik.

När det gäller lärare, som tog ställning mot förändringsprocessen, exempli-

fierar Q med någon som anser att kunskaper måste inhämtas individuellt, och några som över huvud taget inte vill ha någon förändring av sin arbetssituation. Han säger att lärare i andra utbildningar, som iakttagit processen, tycker att det väsentliga är att man lär sig vissa saker, inte om inlärningen sker genom en demokratisk eller diktatorisk process.

Q tror att det hos de elever, som ställde sig kritiska till förändringen av arbetsformerna, fanns dels en uppfattning att kvalitén på kunskapen sjönk genom förändringen, dels en önskan att använda studietiden effektivare genom att läsa flera ämnen parallellt. Han har också hört den kritiken, att de nya undervisningsformerna skulle ge en grupptrygghet men inte ge eleverna förmåga att arbeta självständigt.

Bilden av R (ip nr 10).

R började som elev vid Socialhögskolan i Örebro våren 1972. Efter avslutade studier har han också undervisat vid skolan. Han tjänstgör nu på kommunförvaltningen i en mindre kommun. Han utvaldes för intervju därför att han 1973 deltog i utarbetandet av det handlingsprogram för elevkåren, som utgjorde en av startpunkterna i förändringsarbetet, och under en tid satt i elevkårens styrelse.

Förf. och R hade inte träffats före intervjun och jag hade ingen personlig uppfattning om R innan vi träffades. Intervjun genomfördes i en öppen och positiv atmosfär.

Intervjun genomfördes på R's tjänsterum. Utskriften omfattar 41 sidor.

R är en lugn och saklig person. Han berättar utförligt om sina erfarenheter under åren på Socialhögskolan och sitt engagemang i elevkårsarbetet, och han verkar tycka att det är roligt att erinra sig den tiden. Hans engagemang är varken så häftigt personligt eller så starkt ideologiskt förankrat som hos en del andra av de ledande från elevkåren. Han betraktar emellertid frågorna om undervisningsformerna och dessas konsekvenser för inlärningen som viktiga, och det står klart att han har lagt ner ett stort arbete på dessa frågor under sin utbildningstid.

R kände redan från början av studierna missnöje med hur undervisningen fun-

gerade, och en stor del av intervjun upptar hans berättelse om sina upplevelser och de konsekvenser han dragit av dessa. Studiesituationen diskuterades mycket i hans grundkursgrupp, i vilken flera av dem som blev ledande i elevkårsarbetet, bl a S, gick. Hans kritik riktar sig mot hur tentamenssystemet och på högre nivå de graderade betygen enligt hans uppfattning styrde kunskapsinhämtandet negativt. Frågan för honom blev: hur kan man göra studierna till ett heltidsarbete, som innebär meningsfullt inhämtande av bestående kunskap?

Inte förrän ht -73 tycker R att kritiken ledde till något utöver diskussion i hans egen studiegrupp. Denna termin medverkade han i elevkårens valberedning, och under detta arbete utformade han och en annan elev ett handlingsprogram (jfr sid 80 f). Man gick ut brett bland eleverna och frågade, vilka som kunde tänka sig att arbeta för detta. Detta program, som vidareutvecklades under den diskussion som följde, ser R som ett direkt resultat av diskussionen i hans studiegrupp, och han menar att det fick stor betydelse för det förändringsarbete som följde. Intresset för elevkårsfrågor ökade också markant under denna tid bland eleverna, men ändå fanns det, enligt R's uppfattning en stor grupp elever, som inte ansåg sig ha tid eller intressen för dessa frågor.

I handlingsprogrammet tog man upp både U 68-frågan och undervisningsformerna, och man såg möjligen ett visst samband mellan dem, men man prioriterade U 68-frågan.

I valberedningsarbetet inriktade man sig på att inte föra partipolitik och att försöka få en så bred elevrepresentation som möjligt. Några borgerligt anknutna elever fick man emellertid inte med, och de socialdemokrater som ställde upp lämnade styrelsen efter en tid på grund av motsättningar i U 68-frågan. R är mycket kritisk till den ensidiga sammansättning elevkårens ledning därefter haft. Han menar emellertid, att frågan om undervisnings- och examinationsformer aldrig följde några partipolitiska linjer, utan byggde på konkreta frågor om utbildningens mål, vad som faktiskt händer på skolan och vad man kan göra för att förändra detta. Han tyckte också att man hade stöd i förändringssträvandena från skolans ledning och från lärarna.

Det centrala för R's engagemang i att förändra undervisningsformerna på skolan var, att han ville verka för ett aktivare kunskapsinhämtande och en studiesituation, där studierna skulle vara ett heltidsarbete - något som man satsade hela sin arbetsinsats på och inte hade vid sidan av andra syssel-

sättningar. Han anser kunskapskontroll nödvändig, men tycker att den skall vara kontinuerlig och premiera ett aktivt kunskapsinhämtande och sådan kunskap som man behöver som socialarbetare och som blir bestående. I och för sig betraktar han vuxna människor på den här studienivån som pålitliga och i stånd att själva ta ansvar för sitt kunskapsinhämtande, men han tycker ändå att kontroll från lärarens sida fyller en funktion, dels för att klargöra för eleven var han står, dels för att inte någon skall försöka undandra sig sitt ansvar. Han betonar också, att man i sin yrkesverksamhet måste kunna fungera både som självständig individ och i grupp. Utifrån sina egna erfarenheter som lärare tycker R också, att det är båda möjligt och nödvändigt att kontrollera den enskilde elevens kunskaper i en grupp och att hjälpa dem som missat något.

R tror att de flesta lärarna i början förhöll sig passiva till förändringen på grund av osäkerhet inför en ny lärarroll, men att de i grunden var positiva. För en del av de lärare som engagerade sig för förändringen tror han att den nya arbetsformen passade bättre, men han menar också att de tyckte det var bättre för eleverna. För de lärare, som tog ställning emot förändringsprocessen, tror R det var viktigt med en hög kunskapsnivå och individuell kontroll.

Bilden av S (ip nr 15).

S började som elev vid Socialhögskolan vt -72 och har nu lämnat skolan. Han utvaldes för intervju därför att han läsåret 1974-75, då beslutet om grupporienterad utbildning togs, var ordförande i Socialhögskolans elevkår. Efter att ha gått igenom grundkursen var S vt -73 ute på praktik, varpå han under läsåret 1973-74 gjorde sin militärtjänst.

Förf. och S hade en del med varandra att göra under det år S var elevkårsordförande och arbetet med förändringsprocessen pågick. Under vt -75 genomfördes ett antal studiecirklar, där både lärare och elever deltog, kring boken Kunskap, insikt, frigörelse (Levin m fl, red, 1973). Förf. och S deltog därvid i samma cirkel. Jag har upplevt relationen mellan oss som positiv, grundad på värdegemenskap och uppskattning. I intervjun gav S uttryck för ett starkt engagemang i de behandlade frågorna, och kontakten mellan oss var öppen och positiv.

Intervjun genomfördes i mitt hem. Utskriften omfattar 20 sidor.

S är en politiskt och fackligt medveten ung människa. Grunden för hans engagemang i förändringsprocessen har inte så mycket haft med hans upplevelse av studiesituationen att göra ursprungligen. Han började som elev vårterminen -72 och trivdes bra med studierna. Arbetsformerna var han van vid från tidigare studier, och han ifrågasatte dem inte. Han tycker att han under grundkursen fick en allmänorientering om samhället, och han väntade sig mycket av praktiken och betygsstudierna. Han var sedan borta från skolan i tre terminer för praktik och militärtjänstgöring och blev under denna tid fackligt och politiskt medveten. När han kom tillbaka hade det på skolan kommit igång både en allmänt elevfacklig kåraktivitet och ett arbete på att förändra undervisnings- och examinationsformerna. Han återvände hösten -74 men hade en viss kontakt med skolan under våren och sommaren dessförinnan. Det blev då naturligt för honom att engagera sig i arbetet, och han blev ordförande för elevkåren läsåret 74-75.

S är en mycket duktig, driftig människa, öppen och trevlig och med ett djupt engagemang för socialism. Dessutom har han god förmåga att uttrycka sig och att samarbeta och samla människor, och han har betytt mycket för att aktivera och samla eleverna. Det är alltså det politiska engagemanget för att förändra samhället som är grunden för hans aktivitet. Han blev övertygad om att kraven på förändrade undervisningsformer var ett arbete i denna riktning. Kampen mot U 68-reformen, vilken han upplevde som ett hot om centralstyrning och ökad ofrihet, var viktig för nonom. Han såg då att kraven på ändrade undervisnings- ocn examinationsformer var något positivt att föra fram parallellt med kritiken av U 68 och att man också kunde peka på att ett genomförande av U 68 förutom att leda till total statlig styrning av utbildningen skulle göra det svårare att genomföra grupporienterad utbildning. Han har nu en personlig övertygelse om att en förändring av arbetsformerna är i linje med hans socialistiska målsättningar, men de kraven har inte i sig själva vuxit fram inifrån hans upplevelser i studiesituationen. Det han ser som viktigt i förändringen är att man lär sig att aktivt söka kunskap, att ifrågasätta och ställa sig kritisk till saker och ting. När han talar om kontakt med verkligheten utanför skolan är det inte bara fråga om att hämta kunskap där utan också att erbjuda sina kunskaper till andra. Att man inhämtar kunskap och att detta kontrolleras ser han som självklart viktigt. Han tycker inte att en förändring av examinationsformerna är nödvändig för en förändring av formerna för kunskapsinhämtandet, men han menar att kontrollen bör kunna vara en förtroendesak människor emellan, och att det är viktigt att ha en examinationsform, som inte motverkar samarbete. Här uttalar han sig alltså motsägelsefullt, vilket bekräftar att han inte satt sig in i

frågorna i detalj, utan har ett övergripande perspektiv.

S tycker att hans egen viktigaste funktion i arbetet varit att stödja och samordna de krafter som kommit igång med att arbeta mot förändring.

För S har de förändrade formerna för kunskapsinhämtande inte bara betydelse för utbildningen som sådan utan skall också kunna leda till att fler människor blir medvetna om hur det kapitalistiska samhället fungerar och därmed kommer att ta ställning för förändring. Han har aldrig trott att man skulle förändra samhället genom att förändra skolan, eller att alla elever skulle bli kommunister, men han har sett ökat utrymme för diskussioner och påverkan som viktiga för ett medvetandegörande. Han tror inte att skiljelinjen mellan dem som var för och emot grupporienterad utbildning följde politiska linjer, och trots att många Clartéister varit drivande i elevkårens arbete menar han, att det funnits en enhet i de frågor man drivit över de politiska partierna, och att enhetsfrontpolitiken var av avgörande betydelse.

S såg lärarna som i stort sett allierade med eleverna i strävan att förändra arbetsformerna och tror att åtminstone hälften av dem ville att det skulle komma till stånd en förändring, medan han ser fr a administrationen personifierad i rektor och chefadministratören som motståndare. Från motståndarhåll ser han flera olika motiv. Han ser trygghetsmotivet, både i en del lärares önskan att bevara en lärarroll och i elevernas rädsla att gå in i de relationer och spänningar, som en grupprocess innebär, och att ta ansvar för studiernas planering och genomförande. Han ser också ett kunskapsbegrepp, där kunskap är något som förmedlas från en som har den till en som skall få den i en riktning, och där grupparbete då är ett ineffektivt sätt att tillägna sig kunskap. Och han ser en syn på människan som någon som inte vill ha kunskap utan måste tvingas att lära sig. Han ser också att det var viktigt för en del lärare att kunskapskontrollen utformades så att man kunde följa de stadgeenliga bestämmelserna. Men de främsta motståndarna ser han som sagt i rektor och chefadministratören, och han tror att de både var okunniga om vad de nya arbetsformerna innebar och skulle leda till, och fr a att de ville bevara en maktposition. Han tror att rektor också var rädd att få obehag genom förändringen.

Bilden av T (ip nr 16).

T började som elev vid Socialhögskolan i Örebro höstterminen 1972. Han har

utvalts för intervju, därför att han var ordförande i den de olika elevkårerna överordnade studentkåren läsåret 1974-75 och utav många nämnts som en viktig person, när det gäller den här studerade förändringsprocessen. En person, (W), har t o m nämnt som en av orsakerna till att förändringsprocessen avstannat, att bl a T inte längre är kvar på skolan. Han tycks allmänt ha uppfattats som en intelligent, energisk ocn drivande person.

T berättar under intervjun, att han läste ett betyg i psykologi under vt -74 ocn därvid hade förf. som lärare på ett avsnitt. Detta var en av de kurser i vilka jag undervisade på ett begränsat avsnitt i många undervisningsgrupper (jfr sid 18). Jag har därför ingen minnesbild av T från denna tid. T har bara ett allmänt minne av kursen som helhet som ganska bra. Vi har sedan inte haft något direkt med varandra att göra och har ingen personlig relation. Intervjun genomfördes i en positiv atmosfär och T var öppen och engagerad.

Intervjun genomfördes på mitt tjänsterum. Utskriften omfattar 25 sidor.

I mötet med T framträder bilden av en ung, begåvad, energisk och engagerad människa, som i en mycket speciell politisk rörelse, SKP, funnit den för honom lämpliga vägen att kanalisera sitt engagemang och sin önskan att förändra samhället och människornas villkor. När det gäller den här studerade förändringsprocessen har han inte själv varit drivande eller ens från början särskilt engagerad. Ändå har han för många kommit att framstå som en viktig person i denna process, beroende på den betydelse han har haft som samlande gestalt för studentkårsarbetet i stort. Han har också så småningom kommit att betrakta förändringsarbetet som viktigt och agerat för det i de klasser han tillhört, och han har en mycket klar uppfattning om varför han tycker att de förändrade undervisnings- och examinationsformerna innebär en förbättring. Det bidrag han ger till föreliggande undersökning är dock fr a den bild han ger av studentkårens ocn främst SKP:s förhållande till och betydelse för förändringsprocessen.

T var anknuten till Clarté redan innan han kom till skolan, och det centrala för honom har hela tiden varit att utveckla en studentfacklig verksamhet, att använda studentkårsorganisationen för att ta tillvara vad han kallar studentflertalets intressen d v s att engagera sig i närliggande frågor, som drabbar de studerande i deras egenskap av studerande. Dessa intressen har han sett i ekonomiska och sociala frågor och, när det gäller själva utbildningen, i fråga om den s k U 68-reformen. Denna såg han som ett hot mot hög-

skolans frihet att söka sådan kunskap, som var av värde för arbetare och tjänstemän, och han menar att den innebar en risk för ökad statlig styrning i riktning mot avnämarnas intressen. Han ser staten som borgerlig och förenad med kapitalismens intressen, och han formulerar SKP:s målsättning på skolan som att "ena studentflertalet mot monopolkapitalet" (sid 24).

Under 1973 menar T att det genomfördes en klar förändring av arbetsformer och inriktning inom både studentkåren och inom Socialhögskolans elevkår. Förändringen var av politisk innebörd men inte partipolitiskt bunden. Man försökte på bred vänsterorienterad bas få till stånd ett studentfackligt arbete, men SKP har hela tiden varit starkt drivande i detta arbete. De har anklagats både för att föra en småborgerlig kamp och för att utnyttja frågorna för SKP:s intressen och inte primärt för frågornas egen skull. T tycker att det senare klart motsägs av den bredd man hela tiden eftersträvat i arbetet och det engagemang man lagt ner på arbetet med de konkreta frågorna.

T var ordförande i studentkåren 1974-75 och samarbetade därvid nära med dåvarande elevkårsordföranden på Socialhögskolan (S). T har den uppfattningen, att arbetet på att förändra undervisnings- och examinationsformerna var "en spontan rörelse underifrån" (sid 4). Denna rörelse togs fr a upp av Socialhögskolans elevkår, men i början var även studentkåren engagerad. Man anordnade t ex ett möte om dessa frågor i maj 1974 men sedan blev det fr a Socialhögskolan som drev dessa frågor. I början tyckte T att frågorna om undervisnings- och examinationsformer var av perifert intresse och konkurrerade med den enligt hans uppfattning överordnade frågan om U 68-reformen. Han var rädd att man på så sätt skulle splittra sina krafter. Men efter diskussioner med bl a S kom han till den uppfattningen, att det var viktigt att driva även dessa frågor, och att frågorna stödde varandra. Man kunde då också i U 68-arbetet bygga på det missnöje som fanns och den aktivitet som kom igång.

T tycker att han själv genom arbetet i studentkåren lärt sig mycket om hur vad han kallar kampen mot den borgerliga statsapparaten skall föras,och han menar att många elever blivit medvetna under arbetets gång. Han menar också, att arbetet på att förändra förhållandena på skolan gjort dem bättre rustade både för sina uppgifter som socialarbetare och för fortsatt fackligt arbete.

T berättar emellertid, att han redan under grundkursen 1972-73 också var kritisk mot undervisnings- och examinationsformerna på skolan. Han tyckte

att det var för lätt att komma igenom kurserna. Han hade också med sig ett missnöje från tidigare skolformer. När arbetsformerna förändrades såg han därför detta som något positivt och värdefullt. Han anser att förändringen innebar att kunskapskraven på eleverna skärptes.

Ht -75, då han kom tillbaka från praktik, upplevde han själv i studiesituationen, att förändringsprocessen hade öppnat nya möjligheter att göra något mer meningsfullt av denna. Viktigt för honom var att alla var aktiva, och att eleverna själva tog ansvar för kunskapsinhämtandet och själva sökte fakta. Det T upplevde negativt var att man, enligt hans uppfattning, inte tog vara på lärarens erfarenheter och kunskaper. Detta ser T som ett problem i den här arbetsformen. Han konstaterar också att inte alla kurser han genomgick därefter utföll lika bra.

T har visserligen inte i något formellt sammahang agerat för förändringen av undervisnings- ocn examinationsformer, men i de klasser han tillhört har han klart tagit ställning ocn agerat för att man skulle utnyttja de möjligheter den grupporienterade utbildningen gav på ett meningsfullt sätt.

Som det väsentligaste i de förändrade undervisnings- och examinationsformerna ser T dels smågruppsarbetet som metod för kunskapsinhämtande, dels det att examinationsformerna möjliggjorde ett kontinuerligt kunskapsinhämtande. Han tycker vidare att det är viktigt, att lärare och elever har möjlighet att tillsammans utforma kursuppläggningen.

T tycker att förändringsarbetet lett till både klart ökad studieaktivitet och en ökning av den allmänna elevfackliga aktiviteten, men att hela processen för närvarande håller på att stagnera. Orsaken till detta ser han främst i den nya högskoleorganisationen.

Vid en tillbakablick tycker T att man var idealistisk, då man trodde, att förändrade arbetsformer automatiskt skulle leda till de mål man formulerat, nämligen att ge möjlighet att söka och använda kunskap i arbetarnas och tjänstemännens intressen. "Det avgörande är ju vem som har inflytandet över utbildningen och den direkta undervisningssituationen" (sid 9 b) säger han, och menar att hur de problem man arbetar med definieras bestämmer vilket syfte utbildningen kommer att tjäna. Han tycker ändå att resultatet av förändringsprocessen varit positivt för skolan och för elevkåren.

Om andras intentioner och värderingar säger T ingenting av vikt.

Bilden av U (ip nr 7).

U har tjänstgjort som lärare vid Socialhögskolan i Örebro sedan 1969. Han utvaldes för intervju, därför att han var ordförande i utbildningsnämnden ht -74, då beslutet om grupporienterad utbildning togs.

Förf. och U kände varandra personligen redan innan förf. började arbeta på Socialhögskolan, och vi har hela tiden haft en positiv och vänskaplig relation. Jag tror också att vi båda upplevt, att vi haft en värde- och intressegemenskap i arbetet. Jag upplevde också att U kände sig trygg i intervjusituationen och att han ansträngde sig att lämna så riktiga svar som möjligt.

Intervjun genomfördes på U's tjänsterum. Utskriften omfattar 18 sidor.

Totalintrycket av intervjun är att U engagerat sig starkt i genomförandet av den här behandlade undervisningsreformen. Emellertid uttrycker han sina egna intentioner och värderingar ofta på ett abstrakt och generaliserande sätt, medan han talar personligt och engagerat om sin upplevelse av arbetssituationen på högskolan och av betydelsen av att en förändring genomfördes. Han säger också själv, att han ställde upp för och ville vara delaktig i en förändringsprocess, som han intuitivt kände var riktig och viktig, men om vars innehåll han från början var oklar. Gradvis har han sedan medvetandegjort för sig innebörden i förändringen och varför den var viktig för honom.

U är en ambitiös och plikttrogen människa. Han är socionom, och blev i december 1969 konsulent vid Socialnögskolan. Redan hösten dessförinnan hade han emellertid blivit ombedd att undervisa på grundkursen i rättskunskap. Hela hans upplevelse av Socialhögskolan i Örebro präglas av rädsla och isolering. Han upplever inte att han fick någon hjälp och något stöd och inte att det fanns några diskussioner om arbetsformer. Den som hade undervisat före honom gav honom en viss introduktion. Vad han visste om de övriga lärarna var, att de "föreläste i sina salar" (sid 2). Själv förberedde han sina föreläsningar så att de skulle räcka till fem minuter innan tiden var slut, och sedan lämnade han utrymme för frågor. I examinationen använde han från början gamla skrivningar. Han kände sig ifrågasatt. Man försökte få en jurist till rättskunskapsundervisningen men misslyckades och bad åter U ställa upp. Trots sin stora osäkerhet och isolering började han ifrågasätta examinationsformen. Det gällde dock inte skrivningsformen som sådan utan innehållet i frågorna. Hans första pedagogiska innovation bestod i att han strök en skriv-

ningsfråga, som från skolans start alltid funnits med. Reaktionerna från elevernas håll blev våldsamma emot denna förändring. Han fortsatte med att försöka förändra undervisningen genom att bryta ner de tre socialvårdslagarna till en enhet, genom att behandla dem utifrån den helhetssyn på socialvården som möjliggjordes genom lagändringen 1971.

U framstår som en människa som ansträngt sig att leva upp till förväntningarna på honom och hela tiden varit osäker om vilka dessa förväntningar egentligen var. Han har känt sig isolerad på Socialnögskolan och upplevt sig underlägsen de akademiskt utbildade lärarna. En juridiskt utbildad rättskunskapslärare (Z), uttalar också i sin intervju sin yttersta förtrytsamhet över att en socionom tilläts undervisa i rättskunskap. U har utgått ifrån hur man tidigare undervisat och examinerat och varit starkt bunden av den traditionella lärarrollen, men ändå vågat sig på marginella förändringar. Han hade omfattande erfarenheter som socialarbetare och småningom också som kommunal förtroendeman inom socialvården. Så småningom vågade han sig på mer av dialog i klassrummet och upplevde att det ledde till mer meningsfull kunskap och till att kunskapen sattes in i ett sammanhang.

När det gäller frågan om när den pedagogiska debatten egentligen kom igång och vad den hade för innehåll är U's minnesbilder väldigt oklara. Det framgår också av en intervju man gjort med honom i elevkårens tidning (Pettersson 4/74), att han ännu i slutet av vt -74 förhöll sig avvaktande och försiktig till långtgående förändringar. Men gradvis upplevde han att den förändringsprocess, som var på gång, stämde med hans människosyn och med hans politiska värderingar. Men återigen: hela hans upplevelse av arbetet på Socialhögskolan är präglad av rädsla att inte klara sig. Då han kände sig säker i ett ämne fick han börja undervisa i ett nytt eller fick nya uppgifter i ämnet. Han tyckte inte att han kunde delta i arbetsgrupperna för förändring, därför att han måste arbeta med att förbereda sin undervisning.

Grundläggande är att U hela tiden känner att han ville förändring; han ville något annat. Han kopplar det till sin bakgrund i arbetarmiljö och till sin upplevelse att eleverna från sina traditionella studier inte hade med sig användbara kunskaper. Han hakade på förändringsprocessen under 1974 i en upplevelse av att det här måste vara riktigt, det här måste vara på väg mot någonting bättre, utan att egentligen vara medveten om varför det var bättre. Han kände intuitivt att förändringsprocessen var riktig ocn viktig, och blev gradvis medveten om innebörden i förändringen och varför den var viktig. Det förefaller helt klart att ett engagemang i förändringsprocessen också

för hans del innebar att komma till delaktighet och gemenskap från isolering och rädsla.

U var ordförande i utbildningsnämnden när beslutet om grupporienterad utbildning togs. Han tog gärna på sig uppdrag - ett sätt att bli delaktig och accepterad och att vara värdefull och betyda något. Han upplevde det som en maktposition, och såg det som sin uppgift att beslutet lotsades igenom. Han minns att han upplevde det som kolossalt viktigt att det blev ett enhälligt beslut, d v s fr a att skolans rektor inte kom att reservera sig. Man gjorde därför en paus i förhandlingarna och arbetade ut ett något förändrat förslag. När jag i intervjun gör honom uppmärksam på att förändringen rörde ansvarsfrågorna och examinationsformen, d v s mycket grundläggande frågor, blir U litet bestört. Det var så viktigt för honom att få igenom ett enhetligt beslut om en förändrad utbildningsform, och han var vid det laget inte ännu själv så medveten om nyanserna i beslutets innebörder.

U upplever att hans agerande i utbildningsnämnden i denna fråga innebar ett uppbrott för honom själv. Det som förut varit en diffus strävan hos honom hade kommit upp på medvetandenivå, och han övergav nu vad han uppfattade som ett ofruktbart sätt att undervisa utan relation till klassen och med en avslutande skrivning. I stället skulle man mötas i en gemensam problemlösning och samarbeta i grupper. Det står också klart att det är viktigt för U, att det nya arbetssättet innebär att han har en relation till eleverna.

Möjligheter till personlig utveckling, medvetandegörande, och frigörelse är någonting av centralt värde för U både för hans egen del och för dem han arbetar med. Han har också en grundläggande önskan om jämlika möjligheter i samhället.

U tycker att förändringsprocessen främst drivits från elevhåll, och han tror att eleverna ville han medinflytande, få integrerad kunskap och bli medvetna om förhållandena i samhället. Han tror att många av de lärare, som ställt sig kritiska till förändringsprocessen, känt en trygghet i den traditionella lärarrollen och inte genom att gå in i en realtion velat utsätta sig för gruppens aggressioner och få sin personliga status och integritet hotad. Det är tydligt, att där tycker U i stället att han har en styrka, som sätter honom i ett bättre läge i de nya arbetsformerna. För någon tror han att det varit centralt, att det skall vara mödosamt att ta till sig kunskap, och kanske har några varit rädda att komma i konflikt med sina kolleger i ämnet.

Bilden av V (ip nr 20).

V var rektor för Socialhögskolan i Örebro från 1 september 1969 fram till Socialhöskolans uppgående i Högskolan i Örebro sommaren 1977, d v s under praktiskt taget hela den tid undersökningen omfattar. Han utvaldes för intervju, p g a att han i sin egenskap av rektor haft en roll, som både givit honom betydelse för arbetsformernas utformning på skolan och givit honom en nyckelställning när det gäller att få kännedom om olika personers och gruppers åsikter och ageranden.

V och förf. har aldrig haft mycket med varandra att göra, och någon personlig relation mellan oss har inte uppstått. Vad V har för uppfattning om mig har jag ingen föreställning om. Själv har jag varit kritiskt inställd till V, då jag upplevt att han undvikit att ta ställning i kontroversiella frågor. Jag har upplevt honom som kluven i sin inställning till den förändringsprocess, som här studeras, och rädd för att ta ställning och agera. Han har emellertid beredvilligt ställt upp för intervju, och i denna upplever jag att han strävar att återge händelseförloppet och sin syn på detta på ett ärligt sätt.

Intervjun genomfördes på V's tjänsterum. Utskriften omfattar 22 sidor.

Mitt intryck av V som osäker bekräftas under intervjun av hans sätt att tala. Han söker sig fram, stannar ofta upp, tar om ibland och lämnar mycket ofta meningar och t o m ord ofullbordade. Emellertid tänker han ofta efter innan han svarar, och jag får det intrycket att han strävar efter en korrekt återgivning av verkligheten sådan han minns och uppfattat den. Han vill inte låta påskina att han minns eller vetat om något, då så ej varit fallet. Han minns ofta mycket exakt personer och händelser som vi kommer att tala om. Det är därför anmärkningsvärt, att han har mycket vaga minnen av vissa speciella händelser, som jag drar fram. Detta gäller en konflikt kring undervisningsformerna i V's ämne hösten -69, som behandlats i Pettersson och vid ett stormöte. V har deltagit i en replikväxling i Pettersson vt -70, där han från elevhåll beskyllts för att vara enväldig och emot förändring. Det gäller också V's agerande kring beslutet i utbildningsnämnden om införandet av grupporienterad utbildning, liksom en konflikt mellan utbildningsnämnden och styrelsen angående utformningen av planen över studiegången, där V deltog i behandlingen av ärendet i båda instanserna. Denna motsättning kan jag inte förstå på annat sätt, än att det är viktigt för V att det han minns stämmer med den bild han vill ha av sig själv som handfast ledare av skolans verk-

samhet.

V gör också under intervjun uttalanden som visar, att han ansåg sig ha insyn i och öva tillsyn över vilka arbetsformer, som tillämpades på skolan, men att tidsbrist hindrade honom att göra detta i tillräcklig omfattning. Det framgår också klart, att han gärna vill framstå som ledare för en progressiv skola. Då han berättar om hur arbetsformerna i Örebro ifrågasatts i Nämnden för socionomutbildning, framhåller han att han där entydigt försvarade den grupporienterade utbildningen.

Den bild V ger av sig själv stämmer alltså på denna punkt inte med den uppfattning jag haft om honom. Den stämmer inte heller med den bild andra intervjuade ger av honom. Många av de intervjuade har uttalat sig om V (D, G, K, N, P, S, U, W, Z). Genomgående ser man honom som en som hela tiden i grunden varit emot förändringsprocessen och sökt bromsa den, men som aldrig kommit att öva något egentligt inflytande på processens förlopp. Många har uppfattat honom som osäker och rädd. För att försöka förstå motsättningen mellan dessa bilder går jag till innehållet i intervjun.

Av V's uttalade intentioner och värderingar överväger de, som på något sätt uttrycker kritik mot eller ett bromsande förhållningssätt till den genomförda förändringen. Då han beskriver de förhållanden som rådde under hans första tid som rektor, uttalar han sig mycket positivt. Han säger att man använde "konventionella" undervisnings- och examinationsformer och, att det inte fanns någon diskussion om arbetsformerna, och han verkar nöjd med detta. "Överhuvudtaget var ju skolan en väldigt väl fungerande organisation" (sid 1). Om elevkåren säger han att det var "väldigt idylliskt", och att eleverna var "snälla och relativt passiva" och "inte bråkade" (sid 1).

Det enda exemplet på ifrågasättande från denna tid V ger är att man ville minska antalet skrivningsvakter med motiveringen, att vuxna människor inte skulle behöva övervakas. Han tycker att motiveringen är lite löjlig och anser att han själv borde ställt sig mer kritisk till förslaget än han gjorde.

V uttrycker mycket klart, att det är viktigt för honom, att inte kunskapskontrollen blir för slapp. Det är också ytterst centralt för honom, att arbetsformerna på skolan håller sig inom de formella ramar som gäller. Han anser själv att han verkat återhållande på vad han ser som en framvällande våg av förändring, driven av en stark entusiasm, och han menar att hans ställning nödvändiggjort för honom att verka på det sättet.

När V talar om rättskunskapsförsöket 1971, uttrycker han klart att han ogillar att en oerfaren lärare experimenterar med vad han betraktar som "lösare" undervisnings- ocn examinationsformer än de traditionella. Han uttrycker också flera gånger, att det är viktigt för honom att kunna stödja sig på att andra tycker likadant, och att en persons ställning eller status har betydelse för honom.

V säger med eftertryck, att det är viktigt för honom att inte någon tvingas till förändring. Att de gamla undervisnings- och examinationsformerna var tvingande ser han inte som ett problem, eftersom det är "sanktionerat av stadgar och förordningar" (sid 13).

Trots att V menar, att han i viss mån tvingats verka återhållande, säger han att han inte velat bromsa förändringsprocesen. Han motiverar detta dock främst med att när ett beslut fattats skall man se till att det genomförs. Det är svårt att ur det V säger få fram några positiva skäl för grupporienterad utbildning. På direkt fråga om vad han ser som för- och nackdelar med förändringen säger han, att han tror eleverna nu är mer intresserade, aktiva och arbetsvilliga, men att han känner en viss osäkerhet om deras kunskapsnivå.

Det här framlagda materialet blir begripligt om man antar, att V's roll på skolan och den förändringsprocess som där försiggått försatt V i en situation, vars konfliktfyllda natur han inte velat erkänna för sig själv. Han ser sin roll som rektor så, att han med faderlig auktoritet skall leda arbetet på skolan och hålla lärare och elever till ordningen. Han tycker om lugn och enighet och har en i grunden positiv värdering av vad han kallar de konventionella undervisnings- och examinationsformerna. Hans människosyn ger vid handen att människor behöver övervakas och kontrolleras. Han antyder också att både lärare och elever velat uppnå en lättare arbetssituation. Det står också klart att det är mycket viktigt för honom, att verksamheten håller sig inom de formella ramarna. Dels är det oroande för honom med förändring av det vedertagna och accepterade, dels ser han det som en mycket viktig uppgift för honom som rektor att ansvara för att verksamheten håller sig inom de ramar stadgan ger.

I en situation, som V upplever som ordnad och välfungerande, kommer så en förändringsprocess till stånd, vilken han upplevde som en "stormflod eller vårflod", driven av "en väldig entusiasm" (sid 9). De som drev förändringen var dels elever, vilka ju generellt behöver kontrolleras enligt V's uppfatt-

ning, dels unga och oerfarna lärare. Han nämner visserligen E, som är en erfaren lärare, som drivande, men säger ingenting om dennes motiv. Dels hotades här den ordning han vant sig vid och de arbetsformer han gillade, dels riskerade han att råka illa ut som rektor, om han accepterade en förändring som man sedan från högre ort skulle anse som stridande mot stadgan.

Samtidigt upplever V sig som generellt reformvänlig och positiv till förändring inom ramar som han kan acceptera. När V märker, att förändringen vinner stöd av allt fler på skolan och även får bevis på intresse utifrån och på att den överensstämmer med en del signaler från bl a UHÄ, vill han gärna ta på sig rollen av rektor för en progressiv skola. Han gör dock inga anspråk på någon ledarroll utan tar klart fram att han verkat återhållande och att han varit och i viss mån är tveksam.

När V skall uttala sig om de elever, vilka enligt hans uppfattning initierade förändringsprocessen, visar han åter sin kluvna inställning. Först svarar han med en formulering som kunde vara tagen ur beslutets text, att de ville komma ifrån en passiviserande, faktaorienterad undervisningssituation byggd på envägskommunikation och med ett enstaka redovisningstillfälle till en aktiverande undervisning där man söker fakta genom grupparbete. Sedan antyder han dels att man var påverkad av diskussionen på annat håll i världen, dels att det skulle spelat in att man hade många unga och oerfarna lärare, dels att eleverna tyckte att utbildningen var svår att klara av och därför ville förändra den.

Om de lärare, som var kritiska till förändringsprocessen, menar V att de dels ville slå vakt om att eleverna fick fasta kunskaper, dels ville kunna kontrollera dessa kunskaper. För någon tror han det också var viktigt att hålla sig inom de formella ramarna.

Bilden av W (ip nr 25).

W utvaldes för intervju i sin egenskap av chefsadministratör på skolan under den aktuella tiden. Han tillträdde sin tjänst, som då var nyinrättad, 1 november 1970, och han säger i intervjun, att hans uppgifter då främst var schemaläggning samt sekreterarskap i styrelse och lärarråd. Han kom sedan att ha hand om även utbildnings-, personal- och ekonomifrågor. När det gäller utbildningsfrågorna tycks det dock främst ha varit de formella aspekterna han engagerat sig i. Hans minnesbilder av diskussioner och process kring förändringen av undervisnings- och examinationsformerna är mycket vaga, och

han markerar ett visst avståndstagande till hela frågeställningen. De senaste två åren säger han sig ha ägnat sitt engagemang helt åt frågorna kring den nya högskolan.

W och förf. har inte haft mycket med varandra att göra, och vår kontakt har varit ytligt vänlig. Intervjun genomfördes också i en opersonligt vänlig atmosfär. Jag upplever emellertid som alltid en viss osäkerhet inför W, vilket nog gör att jag själv pratar mer än jag brukar under denna intervju. Jag upplever också, att W är vagare än vad som motiveras av minnesluckor, och att han undviker att ge mer personligt förankrade svar.

Intervjun genomfördes på W's tjänsterum. Utskriften omfattar 16 sidor.

Jag har upplevt W som en prestigefylld människa, mån om att bevara sin position. Jag kom på ett tidigt stadium att uppfatta honom som en människa som i viktiga avseenden omfattar andra värderingar än jag och har en annan människosyn, och jag tror att vi har känt en ömsesidig misstro mot varandra och därmed inte utvecklat någon personlig relation. Jag har ibland uppfattat honom som överlägsen och ironisk och han säger själv i intervjun att han gärna säger saker som han vet att människor "tänder på" och att han nog många gånger sagt sådana saker till mig. W är vänlig och ytligt tillmötesgående, men jag upplever att han är garderad,och hans ovilja att ge mig personligt förankrade svar är begriplig mot bakgrund av vad jag ovan sagt. W's distanserande förhållningssätt i intervjun gör också, att materialet i denna inte leder mig till en fördjupad förståelse av honom.

W beskriver arbetsformerna då han kom till skolan som traditionell lektionsundervisning och skrivningar. Han minns ingen diskussion, hade upplevt större elevinflytande, dock ej beträffande undervisnings- ocn examinationsformer, på annat håll och anser sig ha initierat frågan om ämnesråd.

Många har upplevt W som en mäktig och hätsk motståndare till förändringsprocessen. Man har varken kunnat få grepp om eller kunnat möta hans motstånd, eftersom han aldrig gått i någon direkt konfrontation med någon som förespråkar förändringsprocessen utan utåt förhållit sig neutral. Många upplever dock, utan att kunna peka på något speciellt, att han i sin verksamhet motarbetat förändringsprocessen, och att han i sina personliga kontakter starkt understött de lärare, som ställt sig kritiska. Själv markerar han, som nämnts, ett visst avståndstagande till hela frågeställningen, och han gör gällande att han glömt det mesta som rör processen kring förändrade undervis-

nings- och examinationsformer. Han tillstår dock klart att han från början haft en kritisk inställning till förändringsprocessen och att han bibehållit denna, men han säger sig inte aktivt ha motarbetat förändringen.

Varför har då W förhållit sig kritisk till den aktuella förändringsprocessen? Ja, det skäl han själv anger som verkar autentiskt är att det är viktigt för honom med en individuell konskapskontroll, därför att utbildningsinstitutionen har ett ansvar gentemot samhället för att ingen skall kunna gå igenom utbildningen med grunda eller otillräckliga kunskaper. Han säger sig ha upplevt, att man utexaminerat individer med ofullständiga kunskaper från skolan. Det är också viktigt för honom, att man mäter effekten av dom insatser man gör och att saker sköts på ett formellt riktigt sätt. I övrigt ger W inte uttryck för några personligt förankrade intentioner och värderingar. I slutet av intervjun påminner jag honom om att han vid en diskussion med mig i lärarrådet en gång låtit förstå att han ansåg,att eleverna nog skulle vara villiga att betala papperet till sina grupparbeten, eftersom de därmed slapp ifrån examination. Han förnekar inte det yttrandet men säger sig inte minnas det. Det är också i anslutning till det han säger, att han gärna säger saker som "människor tänder på" (sid 13).

Själv uppfattar jag W som en människa som vill ha ordnade förnållanden omkring sig och fasta regler att följa, och att förändringsprocessen har hotat den situationen för honom Jag tror också att det är viktigt för honom att veta sin plats i ett hierarkiskt system och att bevara den position han har uppnått i detta systemet.

W tror att en del lärare som ställt sig kritiska själva vill planera studiearbetet och menar, att ett par av dem, liksom han själv, tycker att kunskapskontrollen är viktig. Han tycker att rektor (V) sökt motarbeta förändringsprocessen och tror att denne dels ville bevara rådande förhållanden på grund av en allmän konservativ inställning, dels var rädd för att själv bli utsatt för krav att förändra och rädd för att avvika för mycket från det som var gängse och accepterat utåt. Om de kritiska eleverna tror han att de tyckte att studierna blev ineffektiva och att de ville disponera sin tid själva.

Bilden av X (ip nr 22).

Denna bild, som gällde den person, vilken vid tiden för förändringsprocessen var ordförande i Socialhögskolans styrelse, utgår, då ip efter att ha

tagit del av min bild av honom baserad på den genomförda intervjuanalysen vägrade medverka i undersökningen. Jag beklagar detta, då jag tror att hans sätt att förhålla sig till förändringsprocessen haft betydelse för hur andra personer inte minst utanför högskolan uppfattat den senare.

Bilden av Y (ip nr 26) och av styrelsen.

Y har intervjuats i sin egenskap av ledamot i styrelsen för Socialhögskolan i Örebro, vilket han varit under hela den tid Socialhögskolan existerat som självständig enhet. Jag ser det som väsentligt, att genom en representant för styrelsen få dess syn på och förhållningssätt till förändringsprocessen belyst. Styrelsens ordförande (X) ställde sig till förfogande för en intervju men vägrade medverka sedan han tagit del av resultatet av intervjuanalysen (jfr sid 190 f). Styrelsens vice ordförande hade ingenting emot att medverka men ansåg, att Y vore mer representativ för styrelsen i dessa frågor. Y ställde sig välvilligt till förfogande för intervju, då jag redogjort för undersökningens syfte och den här redovisade bakgrunden.

Jag hade inte sammanträffat med Y tidigare. Jag upplevde att vi hade en god kontakt under intervjun, men att Y var något reserverad och återhållsam. Huruvida detta var ett uttryck för hans personlighet eller berodde på intervjusituationen och de aktuella frågorna undandrar sig min bedömning. Jag fick den uppfattningen, att Y på ett ärligt sätt försökte redogöra för sin inställning till och erfarenhet av förändringsprocessen utan att ge uttryck för några mer personligt färgade åsikter eller reaktioner, och att han var mycket försiktig när det gällde att uttala sig om hur styrelsen som helhet förhöll sig.

Intervjun genomfördes i Y's hem. Utskriften omfattar 12 sidor.

Y framstår för mig som en vänlig, eftertänksam, något reserverad person. Han gör inga spontana uttalanden. Då han svarar på de frågor jag ställer, överväger han ofta sina formuleringar, och han synes eftersträva att ge en så okontroversiell, nyanserad och saklig bild av sina egna och styrelsens ställningstaganden och ageranden som möjligt.

Y berättar, att han från skolans start och några år in på 70-talet stod för vissa informativa inslag i Socialhögskolans utbidlning. Denna erfarenhet har dock inte givit honom någon uppfattning om vilka undervisnings- och examina-

tionsformer man allmänt tillämpade vid skolan under denna tid eller hur aktiva eleverna var i undervisningssituationen.

Då jag för in samtalet på den genomförda förändringen av undervisnings- och examinationsformer, betonar Y, att både han själv och styrelsen som helhet fäst stor vikt vid frågan, om huruvida det var möjligt att få garantier för, att varje enskild elev tillägnar sig erforderliga kunskaper och färdigheter. Han är noga med att framhålla, att även träning i kunskapernas tillämpning och i att analysera problem är viktiga delar av utbildningen, och som viktiga fördelar med den grupporienterade utbildningen ser han att man lär sig samarbeta, och att man får fler synpunkter på problemen och får del av andras erfarenheter. Han återkommer dock gång på gång till vikten av att man har en grund av fasta kunskaper och vetenskaplig teori och metod, ocn han framhåller lärarens ansvar för detta. Min tolkning av detta är att Y har den uppfattningen, att den grupporienterade utbildningen, sådan den tillämpas vid Socialhögskolan i Örebro, inte i tillräcklig grad garanterar eleverna erforderliga kunskaper, men att han undviker att utsäga detta direkt.

En kritisk underton i Y's inställning kommer också till synes genom en ironisk anstrykning i vissa yttranden. Han berättar att han föregående läsår var speciallärare vid skolan, och att det då kom ett förslag från linjenämnden för socionomutbildning om vilka krav, som borde uppfyllas inom den grupporienterade utbildningen. Detta förslag innehöll sådant, som enligt Y borde varit självklarheter från början, som att eleverna skall komma väl förberedda till grupparbetet. Y menar, att har man inte hållit på detta från början, är det "nog lite fel beteckning på det hela, att kalla det undervisning" (sid 4). Han menar också, att sådant här visat, att den betänksamhet man hade från styrelsen sida "inte var alldeles obefogad" (sid 4). Han konstaterar också, att det ställer stora krav på läraren att bedöma studieresultaten och säger vidare att, "det får ju inte bli på det viset alltså att den grupporienterade undervisningen leder till att det blir - huvudsakligen 'prat' utan verkligt ordentligt kunskapsunderlag och insikt i vetenskapliga metoder" (sid 5).

Jag får alltså det intrycket, att Y tycker att den grupporienterade utbildningen innehåller värdefulla moment, men att han har den uppfattningen att man i tillämpningen av denna undervisningsform vid Socialhögskolan i Örebro försummar kunskapsinhämtandet och kontrollen av detta, och att han ser det som ett allvarligt förhållande.

När det gäller styrelsen som helhet menar Y, att man i mycket begränsad omfattning befattat sig med frågorna om undervisnings- och examinationsformer. Dessa frågor har diskuterats dels då man haft att ta ställning till förslaget om försöksverksamhet med grupporienterad utbildning, dels då man skulle ta ställning till det förslag till ny utformning av planen över studiegången, som motiverades av att den grupporienterade utbildningen införts. Tidigare versioner av planen hade enligt Y antagits utan egentlig diskussion.

Diskussionen kring förslaget om grupporienterad utbildning gällde enligt Y fr a möjligheterna att "hitta former så att man skull kunna trygga att man alltjämt hade - förutsättningar att bedöma att dom enskilda eleverna har tillgodogjort sig kunskaper och skaffat sig förutsättningar som är lämpade för den fortsatta - det kommande praktiska yrkesarbetet" (sid 3). Han säger, att olika styrelseledamöter i olika hög grad var tveksamma till dessa möjligheter, och också att man tyckte att förslaget var lösligt utformat. Han vill dock inte tala om egentliga motsättningar, och han säger, att man efter diskussion var enig om att "acceptera att man skulle han en försöksverksamhet som sedan efter viss tid skulle utvärderas" (sid 4). Man fäste stor vikt vid utvärderingsfrågan, och Y konstaterar litet ironiskt att någon egentlig utvärdering aldrig blev färdig. Enligt Y skilde sig elevrepresentanterna från styrelsens ledamöter genom att de var odelat positiva till den grupporienterade utbildningen, medan lärarrepresentanterna intog en position mellan elevrepresentanterna och styrelsen. Den diskussion, som förekom i styrelsen i anslutning till antagandet av ny plan över studiegången, säger sig Y inte ha något klart minne av.

Det står alltså klart att vissa meningsmotsättningar funnits i styrelsen kring frågorna om den grupporienterade utbildningen. Från samtal med lärar- och elevrepresentanter i styrelsen har jag fått uppgifter om att motsättningarna varit betydligt större än vad som framgår av intervjun med Y, och man har också uppfattat styrelsens majoritet som i grunden övervägande kritiskt inställd till försöksverksamheten. Detta intryck bestyrks också av att styrelsens vice ordförande inte ansåg sig vara representativ för styrelsen, därför att han efter moget övervägande ställt sig positiv till elevernas förslag. Y's bild av det hela kan förstås antingen som uttryck för att han själv inte upplevt motsättningarna så starka som andra gjort eller att han vill ge en mindre motsättningsfylld bild av styrelsen utåt.

Y ser förändringsprocessen som initierad från elevkårsstyrelsen och menar, att de officiellt uttalade motiven var, att eleverna skulle få större in-

flytande på undervisningens uppläggning och innehåll. Han låter förstå att det även fanns icke officiella motiv, och på fråga svarar han, att nog kan dra den slutsatsen att det fanns politiska motiv, "eftersom det var en utpräglad politisk styrning av elevkåren vid den tidpunkten" (sid 6). Beträffande de lärare, som engagerade sig för förändringsprocessen, menar han att de ville ha en utbildning, som gav bättre förutsättningar för det kommande yrket.

Han menar, att en del av de lärare, som ställde sig kritiska, inte trodde att eleverna skulle vara tillräckligt aktiva och därmed inte få avsett utbyte av utbildningen, medan andra var rädda att arbetet skulle bli jobbigare. Att elever ställde sig kritiska tror han dels berodde på bristande erfarenhet av självständigt arbete, dels på en önskan om stadga i undervisningssituationen.

Bilden av Z (ip nr 13).

Z var lärare i rättskunskap vid Socialhögskolan i Örebro ht -70 - vt -74. Han genomförde under denna tid ett försök att förändra undervisnings- och examinationsformerna, vilket givit eko i protokollen från utbildningsnämnd och lärarråd, som behandlats ovan (sid 78 ff). Av hans förklaring till utbildningsnämnden att döma hade detta försök stora likheter med de arbetsformer, som sedan infördes under beteckningen grupporienterad utbildning. Detta är anledningen till att han utvalts för intervju. Z tjänstgjorde sista terminen vid Socialhögskolan den termin, då elevkraven på förändring kom till öppet uttryck.

Förf. började undervisa vid Socialhögskolan den sista terminen Z var där, men vi träffades aldrig. Då jag fört honom på tal med andra intervjupersoner, har man givit mig bilden av en egendomlig och svårbegriplig person, och ingen har haft någon uppfattning om hans arbetsformer. Jag var därför mycket nyfiken inför mötet med Z. Jag kan inte säga att någon relation uppstod mellan oss.

Intervjun genomfördes på Z's advokatkontor. Utskriften omfattar 29 sidor.

Z framstår för mig som en mycket speciell och märklig person och som en gåta i den här undersökningen. Han var lärare vid Socialhögskolan i socialrätt från höstterminen -70 t o m vårterminen -74. Han var alltså där den termin

jag började på skolan men vi hade aldrig någon personlig kontakt. Han var inte på skolan under den tid då den egentliga här behandlade förändringsprocessen ägde rum. Ingen har någonsin nämnt hans namn för mig förrän jag stöter på honom vid min genomgång av utbildningsnämndens protokoll. Här finner jag till min oerhörda överraskning i en bilaga, där han förklarar sig för utbildningsnämnden, en beskrivning av ett sammanhängande och genomarbetat försök att införa en undervisningsform och examinationsform, som så vitt jag kan förstå till sina väsentliga grunddrag helt överensstämmer med vad vi sedan med stora åthävor genomförde och kallade för grupporienterad utbildning. I utbildningsnämnden har man bekymrat diskuterat det faktum att han inte använt sig av skriftlig examinationsform. I övrigt tycks hans arbetsformer inte ha lett till någon diskussion, och när man 1974 drar upp riktlinjerna för en förändrad undervisning finns det ingen som erinrar sig vad han gjort. Vad säger detta om Z och vad säger det om de andra verksamma på skolan?

Jag har regelbundet fört Z på tal i de intervjuer jag genomfört. Inga av de elever jag intervjuat har haft honom som lärare. De intervjuade lärarna däremot minns honom och ingen är likgiltig inför minnet (K, L, M, N, P, U, V). Men vad minns man? Knappast någon minns några speciella undervisningsformer, inte ens när jag för det på tal. Däremot minns man en speciell och litet konstig person som irriterat och oroat genom att vara avvikande, och det man hakar upp minnet på är fr a att han ofta förlade undervisningen till sitt hem och överhuvudtaget skötte undervisning och timplanering på ett självsvåldigt sätt och att man ansåg examinationsformerna vara lösliga. Man antyder t o m att oegentligheter i timredovisning förekom och man gör gällande att systemet var till Z's fördel och till nackdel för eleverna. Vidare genomförde han en del arrangemang, som man allmänt uppfattade som konstiga. En kollega till Z (P) hade dock uppfattat att Z menade sig vilja införa ett slags frigörande pedagogik, men ansåg att det hos Z fanns en klyfta mellan liv och lära, och att han därför inte tog Z på allvar. Även U nämner att Z förändrade undervisningsformerna men synes inte ha någon uppfattning om förändringens innebörd.

Den enda som gav en litet mera nyanserad och affektfri bild av Z var W, chefsadministratören på skolan. Denne höll en emotionell distans till hela frågan som diskuterades. Han talar om Z som någon som verkligen ville införa något nytt och hade pedagogiska idéer, men han berättar också om att Z's sätt att förlägga undervisningen till sitt hem uppfattades som ett sätt att skaffa sig fördelar. Han kopplar det till Z's livssituation. Han var ensam-

stående med tre små barn. Både han och andra nämner historier som gör starkt intryck av att ha gått som skvallerberättelser från den ena till den andra om att eleverna utnyttjades i situationen. Men W ger också ett bidrag till förståelsen av Z's situation på skolan. Han menade att ingen nappade på hans idéer därför att han ständigt var inställd på att försvara det han sysslade med och gick till motangrepp.

Jag var mycket nyfiken på vad Z var för en person när jag gick för att sammanträffa med honom på hans advokatkontor. Han gjorde på mig ett intryck av att vara en varm och hängivet engagerad människa men mycket egocentrisk. Han gav en fyllig och levande bild av sina arbetsformer och vad han velat med dem och hur han upplevde sin tid på Socialhögskolan. Han var angelägen att förse mig med allt material jag kunde ha nytta av. Han gjorde däremot inte intryck av att vara lyhörd för andra eller intresserad av andras synpunkter, och han hade inget annat än förakt till övers för de andra lärarna på Socialhögskolan och fr a för skolans ledning.

Det står helt klart att Z varit starkt personligt engagerad i sitt undervisningsarbete. Han har själv hoppat av skolan på ett tidigt stadium, arbetat inom olika områden, prövat olika former av vuxenstudier och så småningom tagit studenten som privatist och därefter på kort tid en jur kand. För honom är studier ett aktivt kunskapssökande. Om sin brist på pedagogisk utbildning säger Z "utan vad jag hade som bakgrund det var 15 professorer från Lund och Stockholm, deras undervisningsformer, det var vad jag hade med som startkapital" (sid 1).

Z tyckte inte heller att han fick stöd från övriga lärare, fr a inte från skolledningen, eller något svar på sina frågor, när han började vid Scoialhögskolan. Från början saknade han det, men så småningom kom han att känna det som en frihet att på eget ansvar få utforma sin undervisning, vilket han menar att han också gjorde.

Z har en elitistisk inställning. Han har själv varit duktig ocn framgångsrik i studiearbetet och han uppskattar starkt vad han talar om som de "begåvade gymnasieeleverna" (sid 14) och det är hos dem som han har känt sig få ett gensvar för sitt sätt att arbeta. Här skymtar också en auktoritär inställning fram när han säger att dessa klarade studierna bäst, därför att de lyssnade på honom och gick hem och gjorde som han sa. Men det står helt klart att han från första ögonblicket sökte aktivera eleverna i att söka sig kunskap i vad han kallar att "använda de juridiska redskapen" (sid 4), att

söka en bakgrund till viktiga juridiska ställningstaganden i förarbeten och annat material till lagar, och att han såg det som kolossalt viktigt att socialarbetaren hade denna kunskap. Läraren skulle "ge verktygen och entusiasmera" (sid 6). Vid den tid, då de flesta andra intervjuade menar att det inte fanns något ifrågasättande av arbetsformerna på skolan säger Z, att han första dagen möttes av elever som ville ha en grupparbetsform, och att hans sätt att utforma sitt arbete var något som gradvis växte fram i samarbete med hans första kurs. Efter kort tid kom det krav från eleverna på att examinationen skulle ske utifrån grupparbetena och Z samtyckte till detta. Därav konflikten med utbildningsnämnden. Han vidhöll dock sitt arbetssätt. Detta gällde ettbetygskurser höstterminen -70. Därefter hade han t o m höstterminen -73 endast tvåbetygsundervisning och han beskriver denna mycket engagerat. Han lade stor vikt vid bra, väl genomarbetade ocn väl förankrade uppsatser, och tidsmässigt styrde han arbetet hårt genom seminarier så att de allra flesta blev färdiga inom den tidsram man hade. Det var dessa tvåbetygsseminarier han i hög grad förlade i sitt hem och han motiverar det med att han då hade eleverna där hela dagen och kunde arbeta ostört. Detta att han förlade undervisningen till sitt hem, som ju tydligen var en mycket kontroversiell bit av hans sätt att arbeta, tar han dock inte upp själv utan talar endast om det när jag frågar om det i slutet av intervjun. Han betonar att det var frivilligt och säger att eleverna var mycket förtjusta i den arbetsformen.

Z tar själv upp att han möttes med den misstron att han utformat sina arbetsmetoder för att slippa undan arbetet lindrigare. Han menar dock att grupparbetsformen krävde ett kontinuerligt och flexibelt förberedelsearbete och att han även om han ibland kunde lägga tiderna på ett sätt som var förmånligt för honom själv så ställde han också i stor utsträckning upp för eleverna utöver vad han hade behövt. Tillfrågad om hur han kunde klara av att förena grupparbetsformen med kraven på ett visst antal undervisningstimmar per elev svarar han ärligt, att han satte till en del extratid själv, men nog också satte sig över bestämmelserna. Detta kan alltså vara grunden till ryktena om "oegentligheter". Han uppger sig också ha aktualiserat denna fråga vt -71 och krävt att lärarrådet och rektor skulle agera för en förändring av reglerna.

Här vill jag flika in en berättelse jag fått från annat håll. Dåvarande psykologen vid Åsbrohemmet berättar att Z en dag kom dit på studiebesök med en stor grupp elever. Gruppen blev visad runt på anstalten, varefter man slog sig ner i gräset och Z undervisade om nykterhetsvårdslagstiftningen. Psyko-

logen åhörde undervisningen som han fann mycket intressant, och han fann eleverna entusiastiska och intersserade. De hade med sig kaffetermosar som man avnjöt i gröngräset. Patienter tillkallades som fick ge sin syn på de frågor som behandlades.

Den relaterade episoden ger en belysning av vad som kan ha varit verkligheten bakom Z's sätt att undervisa. Han kan ha haft privata intressen av att förlägga undervisningen hemma. Han kan ha strävat att lägga samman undervisningstimmar för att få tid över för annan verksamhet. Det står emellertid helt klart att han var starkt engagerad i sitt undervisningsarbete, att det var viktigt för honom att eleverna fick gedigna och användbara kunskaper, och att kontakten med eleverna och uppskattning från dem var viktigt för honom.

Z's syn på vad socialarbetare behövde för slags juridiska kunskaper bottnade också i egna erfarenneter från socialt arbete. Han hade arbetat både som socialassistent och fångvårdsassistent och haft övervakningsuppdrag. Detta hade han gjort för att han syftade till att bli brottmålsadvokat och "ville veta varför människor begick brott och vilken social situation dom hade" (sid 1). Z har också ett djupt engagemang i människor och i att medverka till att avskaffa orättvisor på andra plan och han säger sig ha en socialistisk grundinställning. Vare sig han har att göra med elever eller klienter ser han det som sin uppgift att lyssna på dem och få dem att tala för sig själva, inte att tala för dem. Jag är helt övertygad om att detta är hans ärliga strävan, men jag frågar mig när jag samtalar med honom, hur hans förmåga att lyssna är. Jag kan dock tänka mig att han kan vara en helt annan människa i relation till elever och klienter än vad han är i relation till kolleger.

Det står klart att Z var helt isolerad på Socialnögskolan. Kanske isolerade han sig själv. Det finns dock exempel på att han sökte kontakt. En lärare, E, berättar att han en gång blev uppsökt av Z i sitt hem, och att denne satt där länge och pratade, men att E inte kom underfund med vad han ville. Z upplevde att de andra lärarna på skolan p g a avundsjuka bojkottade och motarbetade de arrangemang Z gjorde, t ex gästföreläsningar och seminarier. Då jag frågar om han försökte diskutera arbetsformerna med sin kolleger glider han snabbt över på hur han kände sig motarbetad och berättar att han gick till hårt motangrepp. Han säger t ex "det gick ju samtidigt ut på att jag måste platta till dom som inte ställde upp alltså, ge mig på dem alltså, att det var dom som hade fel och att det var jag som hade handlat rätt, alltså,

för jag var ute efter en aktiverande undervisning och jag ville alltså ha med dom andra ämnena" (sid 16). Detta ger också en bit av bakgrunden till varför Z's situation blev sådan som den blev på Socialhögskolan, och yttrandet överensstämmer med den beskrivning W givit. Själv menar Z dock att denna reaktion gällde gentemot dem som angrep honom efter ett speciellt arrangemang.

Z trivdes uppenbarligen väldigt bra med tvåbetygsundervisningen. Han uppger att han vårterminen -74 tvingades ta ettbetygsundervisning, och han är mycket upprörd över detta. Han tycker att han som den mest meriterade läraren i ämnet borde ha fått fortsätta att ha tvåbetygsundervisning, men att man genomdrev en princip om att alla lärare skulle kunna undervisa på alla nivåer. Utifrån vad jag vet om hur man såg på Z ocn eftersom jag vet att man inte genomförde någon sådan princip i andra ämnen, förefaller det mig möjligt att det här kan ha varit att slags hämndaktion på Z från skolledningens sida och ett sätt att klämma åt honom då man tyckte han tog sig friheter. Flera omständigheter gjorde att Z vid den tiden tappade intresset för undervisningsarbete. Det viktigaste var att han tyckte sig tvingad att återgå till en undervisningsform som han betecknar som korvstoppning och att ge skriftlig examination. Och här kommer in en ny egendomlighet i bilden av Z och i bilden av processerna på skolan. Våren 1974, när enligt samstämmiga uppgifter och skriftliga källor elevernas krav på förändrade arbetsformer och mot korvstoppning kom till kraftiga uttryck i samlade aktioner,upplever Z inte bara att detta tryck är borta utan att det snarast finns ett tryck från elevhåll mot att få allting serverat, att läraren skall ge en korvstoppningsundervisning. Det finns också ett tryck på att undervisningen skall vara likadan i hans klass som i parallellklassen. Han finner arbetssättet bekvämt men förlorar intresset för undervisningsarbetet och lämnar därefter detta. Att Z kunde undervisa på Socialnögskolan våren -74 utan att få någon som helst uppfattning om de elevaktioner som pågick visar, att han måste ha tagit helt avstånd vid det laget ifrån samröre med andra på skolan och levt i en värld uppfylld av hans egen bild av förhållandena på skolan. Han tyckte också att den ökade intagningen av elever med arbetslivserfarenhet försämrade möjligheterna att bedriva det slags undervisning han ville ha.

Z säger inte mycket om andra personers ställningstaganden och värderinger. De lärare som var kritiska till hans sätt att arbeta såg han som människor som ville bevara en maktposition, som inte ville ha en lärarroll som innebar att vara "kamratlig inspiratör till kunskap", och som var rädda för att få aktivare elever. Rektor såg han som en person som överhuvudtaget var

oroad av all förändring.

Sammanfattning.

En sammanfattning motsvarande de för etapperna 1 och 2 (jfr sid 67 f och 94 f) återfinns som avslutning på kapitel 8, då innehållet i de tjugosex bilderna har behandlats.

Del III. Slutsatser och diskussion

Kapitel 8

SLUTSATSER RÖRANDE DEN STUDERADE FÖRÄNDRINGSPROCESSEN

Frågeställning och definitioner.

Föreliggande undersökning avser att söka svar på följande fråga (jfr sid 28):

Vilka krafter i form av mänskliga intentioner och värderingar har befrämjat resp motverkat en förändring av arbetsformerna vid Socialhögskolan i Örebro i riktning mot en dialektiskt-frigörande undervisningssituation?

Syftet är att öka kunskapen om vilka krafter som verkar i en process av detta slag, och att därmed göra det möjligt att förhålla sig till dem och förhindra att de övar ett okontrollerbart inflytande på processen. Detta skall ske genom att relevanta intentioner och värderingar lyfts fram, görs synliga och relateras till undervisnings- och examinationsformer och till förändringsprocessens förlopp. I enlighet med dialektisk teori fokuseras motsättningar i materialet.

Jag har tidigare definierat en dialektiskt-frigörande undervisningssituation som en situation, vilken kännetecknas av en subjekt-subjekt-relation mellan lärare och elever. Målen för undervisningen utformas inom ramen för det övergripande syftet genom ett samspel mellan lärare och elever. Lärarens uppgift är att som handlande ansvarigt subjekt i kommunikation med eleverna som handlande ansvariga subjekt kring ett sakförhållande skapa förutsättningar för sådana förändringar, vilka av båda parter upplevs som meningsfulla (jfr sid 27).

En tekniskt-instrumentell undervisningssituation har jag definierat som en situation, vilken kännetecknas av en subjekt-objekt-relation mellan lärare och elever. Målen är satta utanför undervisningssituationen och statiskt bestämmande för arbetet, och lärarens uppgift är att som handlande ansvarigt subjekt hos eleverna som objekt skapa förutsättningar för den avsedda förändringen (jfr sid 27).

Jag betraktar de krafter, som jag menar verkar i riktning mot en dialektiskt-frigörande undervisningssituation, som humaniserande och de krafter, som jag menar verkar i riktning mot en tekniskt-instrumentell undervisningssituation,

som förtingligande i den mening Ödman (1976) använder dessa begrepp (jfr sid 28). Jag syftar därvid på att de verkar i riktning mot en syn på människan som subjekt resp objekt.

Samhällsintentionernas inverkan på processen.

För att belysa de motsättningar som finns i samhällets övergripande intentioner och riktlinjer för socionomutbildningen, vilka undersökts i undersökningens etapp 1, är det fruktbart att utgå ifrån den i kap 1 anförda skillnaden mellan direkta utbildningsmål och utbildningens övergripande syften. I etapp 1 har konstaterats, att i flera av de utredningar, som berör den högre utbildningen i allmänhet och socionomutbildningen i synnerhet, mål och syften behandlas skilda från varandra, och att frågan om eventuell målkonflikt undviks eller avfärdas. Syften, såsom personlighetsutveckling, demokrati och social förändring, menar man sig kunna uppfylla genom de yttre ramarna för undervisningen, och de nämns främst som till intet förpliktande honnörsord. Mål, såsom direkt yrkesförberedelse och anpassning till arbetsmarknadens krav, anges däremot främst när konkreta förslag skall motiveras.

UPU vidgår emellertid möjligheten av konflikt, då man behandlar personlighetsutvecklingen som utbildningssyfte och preciserar detta i termer av kritiskt tänkande, självständighet, samarbetsvilja, frihet i förhållande till auktoriteter och förståelse av demokratiska principer. Man ifrågasätter, om dessa syften kan nås inom en traditionell, hierarkiskt uppbyggd undervisningssituation eller om undervisningen t o m kan få en motsatt effekt. Då UPU sedan framför ganska långtgående förslag i dialektiskt-frigörande riktning, kommer man ifrån konflikten med yrkesinriktning och arbetslivsanpassning som utbildningsmål genom att säga, att arbete "måste fattas i sin vidaste bemärkelse, d v s som individens förmåga att fungera i sin sociala miljö" (sid 28). Det står dock klart, att U 68, som legat till grund för riksdagsbeslut om den högre utbildningens utformning, har en mycket snävare definition av arbete.

U 68:s socionomutbildningsdel däremot slår fast att man inför varje kurs bör ta ställning till vilken vikt man skall tillmäta olika utbildningsmål, såsom kunskaper och färdigheter resp förändringar i attityder och värderingar och "en bredvillighet att ständigt granska, ompröva och förändra" (sid 269),

eftersom detta har betydelse för undervisningens utformning. Här ser man alltså sambandet men löser motsättningen genom att låta olika kurser svara mot olika syften eller mål.

Kraven på att utbildningen skall styras av mål som yrkesförberedelse i snäv mening och arbetslivsanpassning synes här verka för en tekniskt-instrumentell undervisningssituation, medan intentioner i riktning mot en dialektiskt-frigörande undervisningssituation främst kommer till uttryck i de övergripande mål, vilka formuleras på långt avstånd från varje operationalisering eller kanalisering till UPU.

I de konkreta riktlinjer för undervisningens utformning, som ges i U 68:s socionomdel, finns formuleringar som kan förefalla att vara uttryck för humaniserande krafter. Man talar om att kurserna bör inledas med diskussion om mål och innehåll, varvid de studerandes önskemål om undervisnin upp-läggning skall kunna tillgodoses. Det finns dock ingen motivering som utgår ifrån att eleven som aktivt kunskapssökande betraktas som en resurs i undervisningssituationen, d v s att man ser eleven som subjekt i kunskapsinhämtandet.

UPU däremot uttrycker en subjektssyn på eleven, då man bl a skriver, att "det är eleven som lär sig och inte lärare som lär eleverna och denna process underlättas ju aktivare de studerande bearbetar stoffet" (sid 67). Man tycks dock inte betrakta eleven som medansvarig för utformande av målsättningar, arbetsformer och former för kontroll av måluppfyllelsen.

I kap 1 har jag redogjort för forskningsresultat, vilka entydigt visar att formen för kunskapskontroll, examinationsformerna, har ett bestämmande inflytande på arten av den kunskap som inhämtas. Trots detta behandlar de studerade utredningarna examinationsformerna som om de saknade relevans för frågan om möjligheten att uppfylla undervisningens syften och mål. UPU, som i sina förslag kommer närmast en dialektiskt-frigörande undervisningssituation, ifrågasätter inte om det kan uppstå konflikt mellan examinationens krav på individuella prestationer och den undervisningsmodell och de målsättningar man förslår.

Även betygsfrågan behandlas genomgående som om den saknade betydelse för undervisningens utformning och resultat.

Som jag konstaterar i sammanfattningen på sidan 67f förnekar eller undviker

man alltså i stor utsträckning de motsättningar i fråga om målsättning för och inriktning av verksamheten som finns inrymda i de förda resonemangen. Man öppnar därmed möjligheter att tolka de förslag som läggs fram i enlighet med såväl en tekniskt-instrumentell som en dialektiskt-frigörande undervisningssituation. UPU, som kommer närmast att definiera en dialektiskt-frigörande undervisningssituation, har inte status som SOU, och ingen av dem jag tillfrågat minns att man remissbehandlat denna utredning eller har någon uppfattning om dess innehåll. De offentliga utredningarna däremot ligger till grund för de stadgar, som flera av de intervjuade stöder sig på, och har därmed haft ett direkt inflytande på undervisningssituationens utformning.

Vad är grupporienterad utbildning? - Kraftspelet i processen vid Socialhögskolan i Örebro.

I undersökningens etapp 2 har visats, att krafter som verkat för en förändring av arbetsformerna gjort sig gällande inom den utbildningssituation, som Socialhögskolan i Örebro utgjort, under hela dess existens. Samtidigt har krafter som strävat att bevara de rådande arbetsformerna hela tiden motverkat dessa.

Utvecklingen före 1974.

Den samlade bild, som framträder ur ett studium av Socialhögskolans skrivna dokument för åren 1967-73, visar, att traditionella undervisnings- och examinationsformer varit den helt dominerande undervisningsformen. Detta bestyrks entydigt av intervjuerna. Jag har tidigare definierat traditionella undervisnings- och examinationsformer som sådana där "undervisningen initieras och leds av läraren och kännetecknas av en hög andel av envägskommunikation, främst i form av föreläsningar i kombination med lärarinitierade gruppövningar, samt ett avslutande individuellt kunskapsprov" (jfr sid 75). Då initiativ och ansvar ligger på läraren innebär den en objektssyn på eleven, och det rör sig därmed om en övervägande tekniskt-instrumentell undervisningssituation.

Kraven på förändring av arbetsformerna uttrycktes starkast under 1970, avmattades 1971-72 för att därefter öka i styrka under 1973. Under hela denna

period har dock de krafter, som strävade att bevara de rådande arbetsformerna hållit de i humaniserande riktning verkande krafterna stången, och någon egentlig förändring av arbetsformerna har inte kommit till stånd. Jag skall här belysa kraftspelet genom att analysera hur de motsatta krafterna kommer till uttryck i det försök att förändra undervisnings- och examinationsformerna i socialrätt, som genomfördes 1970-71.

En lärare, Z, börjar höstterminen 1970 undervisa i socialrätt, 1 betyg, vid Socialhögskolan. Utifrån sin egen livserfarenhet har han en syn på studier som ett aktivt sökande efter kunskap. Han möter elever, som ifrågasätter de rådande undervisningsformerna. I ett samspel mellan läraren och eleverna växer här en arbetsform fram, som enligt såväl lärarens som elevernas beskrivning i Petterssom kännetecknas av en icke-auktoritär lärarroll, där elevinitiativ och lärarledning tillsammans leder till ett aktivt kunskapssökande, en grupparbetsform, som innebär samverkan och träning i att prata i grupp, kritiskt tänkande, verklighetsanknytning och ett resultat, som innebär bestående kunskap. (Jfr Pettersson nr 10/1970, nr 11/1970, samt nr 4/1971). Jag citerar ur Z's artikel i Pettersson nr 11/1970:

> "En levande demokrati som syftar mot en fullständig jämlikhet måste byggas med en ny skolform. Den gamla skolan tillhör den borgerliga egoismens glansperiod. Den borde alltflera ha fått mer än nog av.
>
> I den nya skolan måste eleverna vara de främsta - det är de som ska axla ansvaret en dag och gå vidare och utveckla vad som blivit bra och undanskaffa det felaktiga och vrånga. Med detta som riktlinje kan vi ha en ny lärarroll att skapa. Den rollen måste gå ut på att vara en stimulerande vägvisare till väsentlig kunskap. Att stimulera innebär att aktivera. Att aktivera innebär att förmå någon att stimulera sig själv och andra att göra något väsentligt av sitt unga, sköna liv.
>
> En väg som leder dit kan vara ett elever och lärare formerar samarbetsgrupper där alla vettiga förslag tas upp och bearbetas för att se om de leder till ökad insikt, reell kunskap - en samarbetsform som i många avseenden imiterar det praktiska livet." (sid 7)

Jag menar, att här kommer till klart uttryck en syn på eleven som ansvarigt subjekt i undervisningssituationen, vilket leder till en undervisningssituation, som i hög grad är dialektiskt-frigörande.

Denna förändringsprocess, som ägde rum inom ett ämne i en enskild lärares undervisningsgrupper, kan alltså förutsättas ha blivit allmänt känd på skolan, eftersom den beskrevs i Pettersson, vilken distribuerades bland såväl lärare som elever. Den uppmärksammades också under läsåret 1970-71 vid flera tillfällen av utbildningsnämnden. Hur möts då det som här kommer till uttryck?

I Pettersson leder inte offentliggörandet till någon som helst debatt. En enligt Pettersson nr 5/1971 välbesökt utbildningsdebatt anordnades, där Z redogjorde för vad han såg som fördelar med de undervisnings- och examinationsformer, vilka tillämpades i hans undervisningsgrupper. Han skall också ha efterlyst elevernas principinställning till dessa undervisningsformer samt ett principuttalande från utbildningsnämnden. Han synes inte ha fått svar från något håll. Utbildningsnämnden uppmärksammar Z's arbetsfomer p g a att examinationen genomförs i grupp och differentierade betyg ej utdelas. Man erinrar här om stadgans bestämmelser och fastslår, att möjlighet till individuell prövning för överbetyg skall finnas. Läraren anmodas sedan av rektor att lämna en skriftlig redogörelse för sina undervsinings- och examinationsformer till utbildningsnämnden. Då Z lämnar en fem sidor lång redogörelse, där hans syn på eleven och hans intentioner med arbetsformerna klart kommer till uttryck, läggs denna utan åtgärd till handlingarna.

Av en sådan formulering framgår inte huruvida diskussion föregått beslutet och vilket innehåll denna haft. Jag går därför till intervjuerna för att se, om där finns någon återspegling av en debatt. Ingen av de elever jag intervjuat har haft Z som lärare eller har något personligt intryck av honom. Bland dem som initierat den förändringsprocess, som kom till stånd 1974, finns ingen som anknyter till eller visar sig känna till Z's arbetsformer. Flera av de intervjuade lärarna var emellertid verksamma vid skolan 1970-71, och jag har genomgående frågat efter deras minnesbilder av Z och deras uppfattning av hans arbetsformer. Resultatet är att ingen minns någonting av det, som i det skriftliga materialet och i intervjun med Z framstår som innehållet i hans sätt att förändra undervisnings- ocn examinationsformerna. Man minns inte heller att han försökte genomföra ett sådant försök. Vad man minns är däremot en person, som ingen är likgiltig för och som uppenbart oroat. Man har uppfattat honom som självsvåldig och antyder, att han utnyttjat undervisningssituationens möjligheter till egen personlig fördel. Utan att ta ställning till om det kan ha funnits något fog för sådana slutsatser kan jag konstatera, att innehållet i det redovisade skriftliga materialet och i intervjun med Z inte går att förena med den tolkningen, att Z's framställning av sig själv som förespråkare för en till väsentlig del dialektiskt-frigörande undervisningssituation helt eller till någon betydande del skulle kunna förstås som ett försök att kamouflera ett arrangerande av undervisningssituationen till egen personlig fördel. Arrangemangen kan därmot ha gjorts på så sätt, att de fått även denna effekt.

Helhetsbilden av det redovisade undersökningsmaterialet ger därmed underlag

för den slutsatsen, att man genom att dels mystifiera, dels täcka över de intentioner, som kom till direkt uttryck i Z's undervisningssituation, förhindrade att detta förändringsförsök kom att påverka undervisningssituationen vid Socialhögskolan som helhet i dialektiskt-frigörande riktning. Jag manar att detta illustrerar det rådande kraftspelet vid Socialhögskolan åren 1967-73

Processen kring beslutet om grupporienterad utbildning.

Under vårterminen 1974 kom, som framgår av redovisningen i etapp 2, period b, de krafter som verkade för förändring öppet och starkt till uttryck från elevhåll. Elevkåren antar i januari ett handlingsprogram, i vilket kritik mot undervisningens uppläggning, undervisningskraven och tentamensformerna är en del (jfr sid 80f). Av intervjuerna framgår att detta program har sina rötter i ett målmedvetet uppbyggnads- och aktiveringsarbete inom elevkårens ledning 1973. En politiskt klart vänsterorienterad grupp har strävat att förändra elevkårsarbetet från ett slags allmänt partipolitiskt bunden elevkårsverksamhet till en elevfacklig verksamhet på vad man kallar "enhetsfrontbas". Man menar sig ha strävat att ena studentflertalet över de partipolitiska gränserna. Från början, hösten 1973, tycks man också ha haft en viss bredd i elevkårsstyrelsens sammansättning, men gradvis synes SKP-Clarté alltmer ha dominerat styrelsen. Utan att ta ställning till SKP's inriktning och verksamhet i övrigt, konstaterar jag att dess verksamhet vid skolan under den aktuella tiden haft betydelse för organiserandet av de för förändring verkande krafterna på skolan och därmed för en dialektiskt-frigörande undervisningssituation. Samtidigt står det klart, att en del personer tagit ställning mot de förändrade undervisnings- och examinationsformerna enbart eller till stor del beroende på att de sett dem som uttryck för SKP's politik. På så sätt har SKP's agerande i dessa frågor också indirekt verkat i motsatt riktning. Detta diskuteras närmare i analysen av intervjuresultaten nedan under rubriken politiska motiv (jfr sid 226 f).

En sammanställd bild av intervjuerna visar tydligt, att två andra grupperingar inom elevkåren haft avsevärt större betydelse för det direkta förändringsarbetet än styrelsen. Den ena utgjordes av de s k ämnesrådssekreterarna. Dessa hade till uppgift att organisera och samordna ämnesrådens verksamhet, d v s de organ genom vilka eleverna kunde få ett direkt inflytande på undervisningssituationens utformning. De som åtog sig dessa uppdrag var personer, som själva var djupt engagerade för en förändring av undervisnings-

situationen och som drev dessa frågor hårt dels i ämnesrådsverksamheten, dels i de arbetsgrupper, som tillkom hösten 1974. Den andra gruppen var den s k tidningsgruppen, som ansvarade för Pettersson. Man drev här under våren 1974 mycket starkt frågorna om förändring av undervisnings- och examinationsformerna och reste bl a på eget initiativ till Roskilde Universitetscenter och gjorde ett reportage därifrån, vilket synes ha fått stor betydelse för inriktningen av förändringsarbetet vid skolan.

Missnöjet och kraven på förändring kommer vid denna tid också till uttryck i spontana elevaktioner. Man får bilden av att de krafter som verkade för förändring inte längre låter sig hållas tillbaka. Trots detta står det klart, att många såväl lärare som elever vid denna tid var omedvetna om att något försiggick. Många lärare daterar förändringsprocessens start till höstterminen 1974 och beslutet om grupporienterad utbildning. Och trots att det var en sjudande aktivitet vid ämnesrådskonferenser och stormöten våren 1974, fanns det elever som var omedvetna om att något ifrågasättande av arbetsformerna förekom, och det fanns också de som såg aktionerna för förändrade tentamensformer som ett försök att undandra sig krav och kontroll. Den tolkningen, att en sådan innebörd skulle ha funnits med i motiven för några av dem som aktivt drev kraven på förändring, låter sig inte förena med det erhållna intervjumaterialet. Däremot kan det ha funnits med för en del av dem som anslöt sig mer passivt till förändringsprocessen.

Vad var då grunden till och innebörden i förändringskraven? En viktig grund synes vara en upplevelse av meningslöshet och maktlöshet i studiesituationen. På olika sätt uttrycks att man ville uppnå inflytande på och ansvar för sin studiesituation och sitt kunskapsinhämtande. Man ville ha en aktiverande arbetsform med integration mellan ämnen och anknytning till verkligheten för att uppnå fördjupade kunskaper. Man föreslår grupparbetsform och problem- och projektorientering. Med hänvisning till förhållandena vid RUC vill man att läraren skall fungera som handledare av och konsult vid studiearbetet, och man vill ha en kontinuerlig utvärdering, som görs av lärare och elever gemensamt.

I en intervjuundersökning (Thorsson m fl 1975), som genomfördes med samtliga lärare, vilka under vårterminen 1974 hade minst en fjärdedels tjänst vid Socialhögskolan i Örebro, kommer man till slutsatsen att den undervisning, som tillämpades vid skolan denna tid i stort sett var passiviserande och grundad på behavioristiskt tänkande, d v s att en tekniskt-instrumentell undervisningssituation fortfarande dominerade. De krafter, som strävar att bevara de

rådande arbetsformerna, synes alltså ha övertaget.

Nästa händelse, som är ägnad att fokusera kampen mellan de motstridiga krafterna, är utbildningsnämndens beslut om grupporienterad utbildning.

Detta beslut och vad det har lett till eller inte lett till utgör utgångspunkten för denna undersökning. Jag har behandlat det i inledningen (jfr sid 19 ff) och i etapp 2 (jfr sid 86 ff), och jag har också pekat på de skillnader som föreligger mellan förslaget till beslut och själva beslutet. Jag tror också det är denna skillnad som möjliggjort så olika tolkningar av beslutets innebörd, att såväl en tekniskt-instrumetell som en dialektiskt-frigörande undervisningssituation sedermera kunnat kallas grupporienterad. Jag skall därför göra en förnyad analys av denna skillnad. I denna analys använder jag begreppen humaniserande resp förtingligande som beteckning på de krafter, som synes befrämja resp motverka att den förändring man genomförde fick en dialektiskt-frigörande innebörd.

Beslutets fullständiga text återges på sid 20 f. Det innehåller en ordagrann återgivning av den målsättning man formulerat i förslaget, nämligen

> "att komma ifrån den traditionella undervisningssituationens nackdelar: passivisering, osjälvständighet, mekanisk inlärning, auktoritär lärare-elev-relation, konkurrensmentalitet. I stället bör undervisningssituationen ge rum för samverkan mellan eleverna, så att dessa gemensamt tar ansvar för att aktivt kunskapsinhämtande och lektionerna används för bearbetning och verklighetsanknytning av inläst material med läraren som handledare och konsult."

Innebörden i denna målsättning ger förslaget en klart humaniserande inriktning.

Beslutet inleds med en att-sats i fem punkter och avslutas med ett klargörande rörande beslutets innehåll i sex att-satser. Samtliga punkter och attsatser, med undantag av punkt fem, är ordagrant eller så gott som ordagrant identiska med satser som finns i förslaget. Den humaniserande inriktningen kommer främst till uttryck i punkterna två och tre och i den fjärde attsatsen:

> "2. delmålsättning och konkreta arbetsformer bestämms gemensamt av lärare och elever vid kursen början inom ramen för gällande tim- och studieplaner.
>
> 3. lektionerna är obligatoriska och används för problem och metoddiskussioner och i förekommande fall föreläsningar och grupparbeten kring sådant som aktualiserats i studiegruppernas arbete, varvid lärarna fungerar som handledare och expert."
>
> "att grupparbeten i traditionell mening inte i och för sig ingår

som ett led i grupporienterad undervisning. Om sådana används bör de läggas upp i samråd med eleverna och ingå som ett led i den studieplan som utarbetas."

Jag skall nu återge de delar av förslaget, som utelämnats eller förändrats i beslutet. Mellan punkterna två och tre står i förslaget att:

"-Kunskapsinhämtandet i största utsträckning sker utanför lektionstiden genom individuell inläsning av kurslitteraturen och arbete kring denna i studiegrupperna. Den icke schemalagda tiden är alltså effektiv studietid."

Utelämnandet av denna punkt har motiverats med att den utsäger självklarheter. Det har emellertid lett till att man kunnat kritisera grupporienterad utbildning för att inte innefatta eller ge rum för individuellt kunskapsinhämtande.

I stället för punkt fem står i förslaget att:

"-Ansvaret för studierna vilar på studiegruppen. Hela gruppen ansvarar solidariskt för att alla som ingår i gruppen deltar i arbetet och tillgodogör sig den kunskap som inom ramen för studieplanen är relavant för ämnet.

Kontroll i traditionell bemärkelse inte förekommer, då sådan inverkar negativt på gruppsammanhållningen och det gemensamma ansvaret. Läraren har dock skyldighet att noggrant följa studiegruppernas arbete och, där det anses vara befogat, påpeka missförstånd, felaktiga uppfattningar eller uppenbara missförhållanden. Gruppen ges då möjlighet att t ex gå tillbaka till ett visst avsnitt och se till att problemen rättas till. Läraren kan då
1) lita på att gruppen rättar till problemen
2) genom diskussion och frågor göra sig en uppfattning om huruvida gruppen verkligen tagit fasta på kritiken.

I möjligaste mån bör man sikta därhän att gruppen kontrollerar sig själv.Läraren delegerar alltså ansvaret till studiegruppen men har det slutgiltiga ansvaret för att ett utdelat betyg har täckning i inhämtande och kunskaper i ämnet."

Beslutets punkt fem utsäger att:

"5. Examinationen bör samordnas med undervisningen varvid sluttentamen bör undvikas."

Denna formulering har ingen humaniserande innebörd. Den kan tolkas helt i enlighet med att eleven som objekt skall kontrolleras av läraren. Förslagets text däremot uttrycker en syn på eleven som ansvarigt subjekt i studiesituationen. Förändringen har motiverats med att den var nödvändig för att man skulle uppnå ett enhetligt beslut och med hänvisning till stadgans krav. Av intervjuerna framgår, att de intervjuade lärare som deltog i beslutet inte var medvetna om förändringens innebörd, utan ansåg sig ha fattat ett beslut helt i enlighet med det framlagda förslaget. Även de som framlagt förslaget

ansåg sig ha fått detta helt antaget. Emellertid synes den fortsatta praktiken visa, att då läraren har kvar möjligheten till objektiverande kontroll, är det möjligt att kringgå den humaniserande innebörden i de ovan angivna punkterna i beslutet.

Förutom de satser, som gjorts till sex att-satser i beslutet, finns i förslaget följande:

> "-Den kontinuerliga arbetsinsats som krävs av eleverna i praktiken omöjliggör dubbelläsning eller förvärvsarbete."
>
> "-Kontroll i form av enskilda skriftliga eller muntliga förhör inte är förenligt med den grupporienterade undervisningsmodellen."
>
> "-Utdelande av differentierade betyg, s k 'spetsar' är principiellt oförenligt med den grupprienterade undervisningsmodellen. Då det enl stadgan är lärarens skyldighet att utdela differentierade betyg måste dock varje kurs ta ställning till hur man vill lösa detta.
> Två modeller som har prövats är
> 1) De elever som så önskar ges möjlighet att anmäla sig till enskild muntlig eller skriftlig tentamen och har då möjlighet att få 'spets'.
> 2) Läraren föreslår vilka elever som skall få 'spets' och diskuterar detta med elevgruppen. Läraren har det slutgiltiga avgörandet."

Här synes även den arbetsgrupp, som framlagt förslaget, ha tvekat att ta steget fullt ut i humaniserande riktning. Utbildningsnämnden undviker att ö h t befatta sig med diskussionen.

Arbetsgruppen skriver i inledningen till förslaget till utbildningsnämnden, att man "anser att traditionella undervisnings- och examinationsformer inte kan kombineras med grupporienterad undervisning". Den praxis som under de efterföljande åren utvecklats vid skolan, och den diskussion som förts ger vid handen, att beslutet tillåtits legitimera helt olika typer av undervisning och examination, från rent tekniskt-instrumentella till sådana som har större eller mindre inslag av dialektiskt-frigörande slag.

Med de ur intervjuanalyserna framtolkade bilderna som underlag skall jag försöka avtäcka och identifiera de krafter, som påverkat beslutets utformning och därmed dess konsekvenser för den resulterande förändringens innebörd. Dessförinnan vill jag dock ge några exempel på material, som framkommit under den tid jag arbetat med undersökningen, och som ger belägg för, att krafter verkat i förtingligande riktning inom den ram, som var avsedd att möjliggöra en utveckling i humaniserande riktning, och att verkligheten gradvis fjärmats från den dialektiskt-frigörande undervisningssituation,

som man trodde att beslutet skulle öppna vägen för.

Den fortsatta utvecklingen. -Vad är grupporienterad utbildning?

Jag skall ta två exempel på detta: de utvärderingsförsök som gjorts, samt några aktioner från linjenämnden för socionomutbildning, vilken i den nya högskoleorganisationen övertagit många av utbildningsnämndens funktioner.

Den utvärdering i form av en attitydundersökning bland eleverna, vars resultat presenterades hösten 1976 (jfr sid 21 f), var så allmänt hållen, att det inte går att utläsa, huruvida de positiva attityder till den genomförda förändringen, som redovisades, hänför sig till en förändring i dialektiskt-frigörande riktning eller till förändringar av arbetsformerna inom ramen för en tekniskt-instrumentell undervisningssituation.

Den enkät rörande den grupporienterade utbildningen, som därefter genomfördes bland lärarna under höstterminen 1976 (jfr sid 22), bearbetades sedan av docent Lars Owe Dahlgren (1977). Denne konstaterar, att det enda som är gemensamt för hur lärarna definierar grupporienterad utbildning är, "att någon, några eller alla faser av utbildningen försiggår i mindre grupper" (sid 2). Han urskiljer sedan tre grupper av definitioner:

> "A. En kvalificerad definition innebärande att lärare/elevgrupper, alternativt enbart elevgrupperna (med läraren som konsult/handledare), ansvarar för planering, genomförande, examination och utvärdering av arbetet.
>
> B. En modererad definition innebärande att elevgrupperna är delaktiga i planeringen, som sker inom vissa ramar, kan påverka genomförandet och har inflytande över examinationen och utvärderingens former.
>
> C. En reducerad definition innebärande att elevgrupperna bereds möjlighet att yttra sig över ett ett planeringsförslag, i grupper får arbeta med i stor utsträckning förelagda uppgifter samt därefter blir examinerade." (sid 2)

Endast kategori A synes ge rum för att en helt dialektiskt-frigörande undervisningssituation skall utvecklas. Även kategori B synes dock öppna möjligheter för dialektiskt-frigörande moment i undervisningssituationen, medan kategori C implicerar en tekniskt-instrumentell undervisningssituation. Kategorierna A och B svarar tillsammans för de flesta svaren. Det visar sig dock, att det faktiska planeringsarbetet ofta låg längre åt det tekniskt-

instrumentella hållet än den definition man givit. Många lärare uttryckte också, att de uppfattade planeringsfasen som pseudodemokratisk.

Genomförandet av undervisningen varierar från "en mer traditionell undervisningsmodell med föreläsningar eller lektioner där grupporienterad undervisning eller snarare grupparbete kommer in som ett komplement, till mer kvalificerade former, där alla undervisningsmoment är baserade på arbete i små grupper" (sid 4). Denna formulering kan jämföras med förslaget till utbildningsnämnden, där arbetsgruppen skriver: "Vi anser att traditionella undervisnings- och examinationsformer inte kan kombineras med grupporienterad undervisning" (förslaget sid 1). Dahlgren påpekar också, att en viktig skillnad mellan olika genomförandeformer ligger i om de uppgifter grupperna arbetar med initieras av läraren, av eleverna eller av lärare och elever i samverkan. Han konstaterar, att i vissa fall "gruppinsatserna mest har liknat traditionella gruppövningar", och att det i många fall är svårt att avgöra hur långt åt detta håll arbetsformerna ligger.

När det gäller kunskapskontrollen föreligger vid denna tid en viss enhetlighet såtillvida, att Dahlgren konstaterar att "någon lärarstyrd, formaliserad, individuell och betygssatt kunskapskontroll i form av tentamina inte förekommer över huvud taget" (sid 5). Variationer förekommer beträffande huruvida examinationen är kontinuerlig eller slutlig, skriftlig eller muntlig, samt gruppbaserad eller individbaserad. Det vanligaste synes vara en kombination av kontinuerlig, muntlig, gruppbaserad examination och slutlig, skriftlig grupp/individbaserad examination, varvid den skriftliga slutexaminationen i samtliga fall utgörs av någon form av sammanhållna dokument. Man uttrycker i detta sammanhang å ena sidan tillfredsställelse med att de förändrade examinationsformerna lett till en inriktning på grundläggande kunskap av förståelsekaraktär i stället för isolerade fakta och minneskunskaper, å andra sidan en oro för att viktiga faktakunskaper går förlorade och ersätts av "tyckande". Man uttrycker också oro för att de förändrade examinationsformerna skall göra det möjligt för elever att "åka snålskjuts" på andra.

Bland de problem lärarna nämner dominerar lärarens ökade arbetsbörda, en konflikt mellan elevernas förväntningar på läraren och "systemets" förväntningar och normer, samt ramfaktorerna. De flesta lärarna ser förändringen som något positivt, som det är värt att försöka vidareutveckla. Ett fåtal förordar återgång till lärarledd undervisning. Mot bakgrund av ovan redovisade skillnader i definitioner och praxis står det dock klart, att det

inte finns en enhetlig innebörd i den förändring man ställer sig positiv till.

Det står alltså klart, att det höstterminen 1976, enligt den enkät som 28 av högskolans lärare svarat på, inte fanns så stora överensstämmelser i definitioner och praxis, att man kan säga att begreppet "grupporienterad utbildning" täckte en undervisningssituation med en enhetlig innebörd. I stället används det som beteckning på en mängd olika förändringar av arbetssättet i förhållande till tidigare praxis. Det kan då röra såväl förändringar inom ramen för en tekniskt-instrumentell undervisningssituation som förändringar som går mer eller mindre långt i riktning mot en dialektiskt-frigörande undervisningssituation.

Den forsatta utveckligen skall följas genom linjenämndens för socionomutbildning agerande i frågan.

1977-11-01 sänder linjenämnden ut en remiss till elevkåren, de tio institutioner, som meddelar undervisning inom socionomutbildningen samt två projektgrupper. Man hänvisar till beslutet om grupporienterad utbildning och de båda utvärderingar som gjorts, samt till att frågan om examinationsformerna väckts av enstaka lärare, och anmodar remissinstanserna att yttra sig över undervisnings- och examinationsformerna, och därvid särskilt beakta frågan om individuell prövning.

I en skrivelse till linjenämnden daterad 1978-04-17 har de båda studierektorerna sammaställt de tolv remissvar, som inkommit. Man konstaterar där dels att det råder en i det närmaste total enighet om att den grupporienterade utbildningen har fördelar framför den traditionella, dels att det är omöjligt att finna någon som helst enhetlig innebörd i begreppet "grupporienterad". De olika tillämpningar, som redovisas av Dahlgren, återkommer här. En glidning i tekniskt-instrumentell riktning synes dock ha ägt rum, då ansvars- och inflytandefrågorna samt lärar-elevrelationerna inte berörs då undervisningsformen behandlas. En institution varnar för att låta grupporientering vara liktydigt med "undervisning av traditionell gruppövningskaraktär". En annan institution talar om "extrem grupporientering" och "extrem deltagarstyrd undervisning", utan att klargöra vilken innebörd man lägger i dettä.

Ett utförligt resonemang om examinationsformerna förs, varvid man skiljer på vad man kallar "examination av grupp", vilket inte skulle ge möjlighet till individuell bedömning, och "examination i grupp", vilket skulle ge möjlig-

het till individuell prövning inom gruppens ram. Man konstaterar, att vissa institutioner förordar det ena, vissa det andra förfarandet, medan somliga uttalar sig oklart. Man hänvisar till stadgans krav och förordar "examination i grupp". I detta sammanhang diskuterar man också ansvarsfrågan. Institutionen för juridik och elevkåren menar, att eleverna bör vara medansvariga i bedömningen, men att läraren har det slutliga ansvaret. Studierektorerna fastslår att läraren bär ansvaret för den individuella prövningen. Här berör man alltså de frågor, vilka man, då beslutet togs, undvek att behandla.

Skrivelsen resulterar i att linjenämnden 1978-04-26 beslutar

"att behålla och verka för en utveckling av den grupporienterade utbildningen,

att fastställa kontinuerlig examination i grupp som huvudsaklig examinationsform,

att enskild examination skall förekomma på elevens initiativ,

att tillsätta en arbetsgrupp bestående av de två studierektorerna och två elevrepresentanter - en från var linje - för att

a) analysera var vi befinner oss i utvecklingsprocessen,

b) utreda möjligheter och vägar till en utveckling av den grupporienterade undervisningen och

c) vilka resurser som krävs för en utveckling"

1979-05-07 sände linjenämnden på remiss till institutionerna och elevkåren ett förslag om hur "arbetsproceduren i det grupporienterade arbetet bör se ut", utarbetat av den enligt ovan tillsatta arbetsgruppen i samarbete med en grupp, som tillsatts av elevkåren.

Här fastslås inledningsvis det som fanns med i förslaget men ströks i beslutet om grupporienterad utbildning, nämligen att arbetet i studiegrupperna måste baseras på individuellt kunskapsinhämtande. Fortsättningsvis redovisar man en odialektisk syn på kunskap, genom att slå fast, att "inhämtande av kunskap sker enskilt" (förslaget, sid 1) och "de diskussioner som förs i klassen skall baseras på kunskap" (sid 2). Man synes bortse ifrån att kunskap också produceras i och bör bli ett resultat av studiegruppens och undervisningsgruppens aktivitet.

Då man här beskriver arbetsformerna står det klart, att man nu entydigt definierar grupporienterad utbildning som en genomgående tillämpning av traditionella lärarledda gruppövningar. Varje inslag av ett aktivt, subjektstyrt kunskapssökande och en dialektik mellan detta kunskapssökande och lärarens

insatser saknas. Sålunda skriver man: "Det bör betonas att en viktig förutsättning för att lilla gruppens arbete skall löpa enligt detta sätt är att det föreligger väl förberedda och genomtänkta arbetsuppgifter, som läraren står till tjänst med" (sid 1) och "För att detta skall fungera tillfredsställande krävs att lärarna presenterar 'vettiga' arbetsuppgifter " (sid 2).

Man konstaterar, att ett viktigt moment i den grupporienterade utbildningen "har ansetts vara" (sid 2) att eleverna skall delta i planeringen av arbetet. Därpå skriver man att "det är utomordentligt slöseri med timresurser att låta ca sex till tio timmar av en kurs gå åt till planläggning av en kurs på kanske femtio timmar" och "En kurs skall starta med introducerande ämnesproblematik senast andra lektionstillfället" (sid 2). Detta motiveras med elevernas bristande ämneskunskaper. Det slås fast att "kurserna skall formas utifrån de kursvärderingar som lärare och elever gör" (sid 4). Resonemanget visar en statisk tekniskt-instrumentell syn på kunskapsförmedlande.

Man ger en del direkta anvisningar för examinationen, såsom att den bör vara kontinuerlig, ske i grupp, baseras på skriftligt material och att läraren skall ställa direkta frågor under examinationen. Ansvarsfrågan diskuteras inte.

I ett separat avsnitt behandlar man kunskapsfrågan. Här talar man om att "söka kunskaper" och "skapa kunskaper" och menar, att den lärarstyrda arbetsform man beskrivit skall leda till detta.

Då detta förslag kom på remiss till min institution, skrev jag till linjenämndens ordförande och föreslog, att beslutet om grupporienterad utbildning och det förslag som låg till grund för beslutet skulle distribueras till remissinstanserna. Något svar på detta har inte erhållits.

När detta skrivs, i september 1979, kan jag alltså konstatera, att det som våren 1979 av socionomutbildningens i utbildningsfrågor överordnade organ, linjenämnden, beskrivs som grupporienterad utbildning, saknar varje karakteristikum, som skulle kunna identifiera det som en dialektiskt-frigörande undervisningssituation. Det som skiljer den beskrivna arbetsformen från de traditionella arbetsformer, som var förhärskande under perioderna a och b, synes främst vara dels att lärarledda gruppövningar som metod fastslagits för alla ämnen, moment och nivåer, dels att lärarens objektrelaterade bedömning av eleven äger rum inom ramen för en gruppsituation.

Intentioner och värderingar hos de människor, som verkat i processen.

Jag återvänder nu till de tjugosex bilderna. I dessa har för var och en av de intevjuade personerna samt författaren visats, vad den studerade förändringsprocessen betytt för henne, hur hon förhållit sig till den, vilka intentioner och värderingar hon uttrycker för egen del och vilka hon tillskriver andra personer. Bilderna bygger därvid på tolkning av allt för undersökningen tillgängligt material.

För att kunna analysera hur dessa faktorer påverkat förändringsprocessens utveckling och innebörd har jag först ur bilderna tagit fram allt som visar på intentioner och värderingar vilka verkat för eller emot den grupporienterade utbildningen. Jag har också tagit fram sådant som visar på bakomliggande behov och känslomässiga drivkrafter.

I nästa avsnitt har jag fört analysen vidare genom att söka besvara frågan: vilka av de framtagna drivkrafterna har befrämjat resp motverkat en förändring i riktning mot en dialektiskt-frigörande undervisningssituation? För att kunna göra denna analys synes det nödvändigt att, mot bakrund av den gjorda genomgången av den grupporienterade utbildningens utveckling, skilja på två kvalitativt olika innebörder i begreppet grupporienterad utbildning.

Enligt en definition, som linjenämnden ger uttryck för i sin senaste remiss och som många intervjupersoner uttrycker, är grupporienterad utbildning en systematisk tillämpning av lärarledda gruppövningar samt examination i grupp.

Enligt en annna definition, som finns som en innebörd i förslaget till utbildningsnämnden och som uttrycks av en del intervjupersoner, är grupporienterad utbildning utvecklandet av ett förhållningssätt, grundat på en subjekt-subjekt-relation, där eleverna ses som ansvariga för sitt kunskapsinhämtande, och där grupparbetsformen ses som ett medel att uppnå detta.

Ehuru blandningar, glidningar och oklara skiljelinjer förekommer synes denna distinktion vara väsentlig. Utan att ta ställning till värdet av en förändring i enlighet med varianter av den första definitionen konstaterar jag, att endast den andra definitionen indikerar en dialektiskt-frigörande undervisningssituation. På denna grund blir det möjligt att analysera vilka av de krafter för och emot grupporienterad utbildning, som tagits fram ur intervjuerna, som har en humaniserande innebörd, d v s verkar i riktning mot en dialektiskt-frigörande undervisningssituation, och vilka som kan visas mot-

verka en sådan utveckling. Sådana krafter som verkat för förändring överhuvud taget kan men behöver inte komma att verka i humaniserande riktning. Å andra sidan får sådana krafter, som riktats mot den grupporienterade utbildningen, förtingligande verkan om de hindrar en utveckling i riktning mot en dialektiskt-frigörande undervisningssituation, medan de också kan tänkas ha en humaniserande innebörd.

Efter denna analys följer en sammanfattning av de mänskliga intentionernas och värderingarnas verkan på förändringsprocessen. Denna sammanfattning motsvarar dem som följer på undersökningsetapperna 1 och 2 (jfr sid 67 f och 94 f).

Intentioner och värderingar som verkat för eller emot grupporienterad utbildning.

Jag kommer nu att redovisa de krafter för och emot grupporienterad utbildning, sådan som intervjupersonerna uppfattat denna, vilka kommer till uttryck i intervjumaterialet.

Jag behandlar nu först
1. intentioner och värderinger, uppdelade på
   a) att vilja eller inte vilja förändring,
   b) kunskapsbegreppet,
   c) människosyn och övriga värderingar, och
   d) politiska motiv.

Därefter behandlar jag
2. Bakomliggande behov och känslomässiga drivkrafter, uppdelade på
   a) personliga önskningar och behov,
   b) känslomässiga drivkrafter, och
   c) frågorna om makt och inflytande.

Då jag nedan talar om "den rådande situationen", syftar jag på den undervisningssituation, som var rådande då förändringsprocessen startade, och som beskrivits ovan (jfr sid 206). I texten skrivs inom parentes bokstavsbeteckningarna på de intervjupersoner, som uttryckt det som omtalas. Gränsdragningen är ibland svår rörande om en viss utsaga, t ex angående ansvaret för kunskapskontrollen, skall föras till avsnittet om kunskapsbegreppet el-

ler till det om människosyn och övriga värderingar. Hänsyn härtill kommer att tas i slutdiskussionen.

Vidare omtalas intervjupersonerna i redovisningen ibland som förespråkare resp kritiker av den grupporienterade utbildningen. För vissa intervjupersoner är detta entydigt. Andra, som växlat från förespråkare till kritiker eller omvänt under processens gång, eller som inte entydigt tagit ställning för eller emot, omtalas som förespråkare eller kritiker beroende på vilken inställning de uttrycker i anslutning till den aktuella utsagan. De olika intervjupersonernas inställning till förändringsprocessen, sådan den kommit till uttryck i intervjun, framgår av respektive bild.

1. Intentioner och värderingar.

a) Att vilja eller inte vilja förändring.

En personlig upplevelse av att det var något grundläggande fel med de traditionella undervisningsformerna redovisas av flera av dem, som varit initiativtagare till förändringsprocessen (D, E, F, förf., R). Denna upplevelse har varit en drivkraft för dem att söka andra möjligheter. En sådan upplevelse redovisas också av ett par lärare, som inte agerat men anslutit sig till förändringsprocessen (P, U), samt av ett par elever, vilka sedan kommit att ställa sig starkt kritiska till hur den grupporienterade utbildningen användes (J, K). En lärare (U) redovisar också en upplevelse av att förändringsprocessen, när den kom till stånd, öppnade möjligheter till något riktigt och fruktbart.

Flera av de lärare, som ställt sig kritiska till förändringsprocessen, har däremot upplevt den rådande undervisningssituationen som tillfredsställande (L, M, N, O, V). En sådan uppfattning har inte uttryckts av någon elev. En attityd av att inte ifrågasätta de rådande förhållandena har dock kommit till uttryck (G, S).

Flera elever (C, G, J, K) har positiva erfarenheter av och/eller en stark tilltro till lagarbete och de specifika resurser, som finns i en grupp. Av dessa har G, J och K kommit att ställa sig kritiska till den grupporienterade utbildningens utformning.

Både elever och lärare (H, J, N, Q) har uttryckt den uppfattningen, att den förändring man genomfört vid Socialhögskolan i Örebro lett till en försämrad utbildningssituation innefattande minskat kunskapsinhämtande, svek och utnyttjande av situationen till egen kortsiktig fördel. Man har uttryckt bitterhet och resignation.

Ett par elever (C, S) tror, att ett motiv för förändring varit att man velat få en roligare utbildningssituation. En lärare (M), som har samma uppfattning, motiverar sitt avståndstagande från förändringsprocessen med att studierna inte skall behöva vara roliga på denna nivå.

b) Kunskapsbegreppet.

Kunskapsbegreppet - synen på vad som är kunskap och hur man tillägnar sig kunskap - är av central betydelse för de flesta av de intervjuade personerna.

De som förespråkar förändring av formerna för undervisning och examination, både de som agerat för den grupporienterade utbildningen och de som varit för en förändring men ställt sig kritiska till denna form, är genomgående negativa till den kunskap som förmedlas i den traditionella undervisningssituationen. Man talar om vikten av meningsfull kunskap (D, E, F, förf., R) och tycker, att den kunskap som förmedlas är meningslös (A, B, D, förf.), inaktuell (C), oanvändbar (A), eller obeständig (K, R). Det framförs också att undervisningen inte ger någon kunskap alls (A) eller ingenting utöver vad som står i böckerna (D).

När man skall karakterisera den kunskap man istället vill uppnå, talar man om fördjupning (G, J), kunskap insatt i ett sammanhang (B, U) och kunskap som uppnås genom att man aktivt söker den (förf., R, S, T). Meningsfull kunskap skall vara någonting som växer fram i en process till skillnad från statisk faktakunskap (A, E, F). Man eftersträvar också sådan kunskap som kan omsättas i handling (K), och sådan som sätter en i stånd att göra ett bra arbete (C, D), som är av värde för andra (C, S), som är av värde för arbetare och tjänstemän (T). Man efterlyser ökad integration mellan ämnena (A, K), mellan teori och praktik (A) och ökad verklighetsanknytning av studierna (F). Ett förändrat kunskapsinnehåll framhävs också (C).

En annan aspekt man lägger på den kunskap man vill uppnå är, att den skall leda till ett ifrågasättande förhållningssätt, och till nyanserat och kri-

tiskt tänkande (G, S) samt till lyhördhet för andras åsikter (C, I). Att man lär sig fatta beslut och stå för sina åsikter (C, I), och att man kan diskutera, kritisera samt yttra sig och fungera i en grupp anses viktigt (C, G, I, Y). Man menar att undervisningen var passiviserande (Q) och att diskussion saknades (D).

De som ställer sig kritiska till en förändring av de tillämpade undervisnings- och examinationsformerna har också i stor utsträckning uppfattat ett förändrat kunskapsbegrepp som en väsentlig del av det förespråkarna velat verka för. Man tar i varierande grad avstånd från detta. Fr a menar man sig ha velat slå vakt om kunskapens kvalitet (K, M). Man har en positiv värdering av fasta, mätbara teorikunskaper, "baskunskaper" (M, N, Y), och man anser att kunskapskvalitén sjunkit under förändringsprocessens lopp (L, M). Effektivt kunskapsinhämtande värderas positivt och relateras till mätbara faktakunskaper (H, Q). Man fäster vikt vid strikta ämneskunskaper (M) och även vid mer allmänbildande ämneskunskap (O). En lärare (M) uttalar det som hos andra synes vara underförstått, nämligen att kunskap är något som i en undervisningssituation förmedlas i en riktning. M framhåller också att kunskapsinhämtande är något mödosamt, att det måste ske individuellt. Man tycker sig ha mött förakt för teori och etablerad kunskap och för effektiv inlärning (M, N). Läraren bör i kraft av sina kunskaper styra undervisningsförloppet (H, M).
Kritiskt tänkande, funktionskunskap och diskussion sätter man i andra hand och menar, att inhämtande av faktakunskaper måste prioriteras om resurserna är knappa (H, M, N, P, Y). Man avvisar eftertryckligt diskussioner som inte bygger på faktaunderlag (H, I, L, Y), vilket man förknippar med förändringsförsöket. En lärare (Q) nämner, att lärare utanför den aktuella utbildningen menat, att det är oväsentligt om kunskaper inhämtas genom en demokratisk eller en diktatorisk process.

Formerna för att kontrollera den inhämtade kunskapen tillmäts avsevärt större vikt av dem som ställt sig kritiska till förändringsprocessen än av förespråkarna.

Dels vill man från lärarhåll ha en garanti för att de betyg man delar ut har täckning i kunskaper hos varje individ. Med hänvisning till detta vill man bevara rådande former för kunskapskontroll, som man menar ger om inte goda så i alla fall bästa möjliga garantier för detta. Man anser sig ha ett ansvar gentemot samnället för att ingen kan gå igenom utbildningen med ofullständiga kunskaper, och man menar sig uppfylla detta ansvar genom den indi-

viduella sluttentamen (L, M, N, Q, V, W). Dels finns det bakom den vikt man tillmäter formerna för kunskapskontrollen från både lärar- och elevhåll samt från skolans ledning ett krav på prestation, på att var och en skall göra rätt för sig och att ingen skall kunna "åka snålskjuts" på någon annan (G, I, J, K, L, M, N, O, W, Y). Det antas också finnas en önskan att få visa vad man kan (M). Därutöver nämner två lärare, att de personligen har svårt att ställa krav på en person i en direktrelation och fr a i en grupp, och därför vill ha kvar den mer opersonliga formen av individuell skriftlig prövning (M, O). En lärare har sett motståndet mot individuell kunskapskontroll som ett huvudinnehåll i det förespråkarna ville åstadkomma (N).

Flera elever slår fast, att kunskaper självfallet skall såväl inhämtas som kontrolleras, men att kontrollen bör utformas så att den premierar ett aktivt kunskapsinhämtande och att kraven skall ställas utifrån den framtida arbetssituationen (A, R, S, T). En lärare (F) uttrycker klart det ställningstagandet,att han ser det som viktigare att förmedla meningsfull kunskap än att vara kontrollant, och en annan (E) menar att eleven har det reella ansvaret för sina studier och att kunskap inte är liktydigt med mätbara fakta utan skall vara resultatet av en process. En elev (R) anser att kunskapsinhämtandet styrs på ett negativt sätt av tentamenssystemet och tillämpandet av graderade betyg. Även N, som är starkt kritisk till förändringsprocessen, anser att de graderade betygen har negativ effekt. Kontrollfrågan berörs också nedan under c, då ansvars- och inflytandefrågorna behandlas.

c) Människosyn och övriga värderingar.

Det framgår av de bilder som tagits fram ur intervjumaterialet, att grundläggande människosyn och värderingar i övrigt varit av stor betydelse för olika personers ställningstaganden och engagemang i den här aktuella förändringsprocessen.

Flera av de personer, som aktivt verkat för en förändring, ser människan som ansvarig och förmögen att styra sitt liv utan yttre kontroll (D, E, F, förf.). Det förekommer uttryck som att människan i alla situationer skall vara subjekt i en aktiv process (D), och att varje människas liv är värdefullt och därför skall göras meningsfullt (B).

Många av dem som förespråkar förändring uttrycker krav på solidaritet och samarbete och tar avstånd från egoism och konkurrens (A, B, C, E, U). Värdet

av samarbete framhålls även av I och Y. Det förekommer funderingar om att en önskan att slippa krav på solidaritet kan finnas bakom en del av motståndet mot förändringen (A, J). En elev trycker hårt på det värdefulla i att arbeta för gemensamma mål (C).

Ett personligt engagemang mot likgiltighet och förtryck, för jämställdhet och för demokrati (E, förf., U) synes ha utgjort viktiga drivkrafter för förändring.

Bland dem som ställt sig kritiska till förändringsprocessen uttrycker några personer klart den uppfattningen, att människor är i behov av ledning och kontroll. Denna inställning framgår också av den vikt många tillmäter den individuella examinationen (jfr ovan under b). Ett par personer säger klart, att läraren är ansvarig för kunskapsinhämtandet resp för kontrollen av detta (P, Y).

För några av dem som ställt sig klart kritiska till förändringen är det viktigt, att inte gruppen/kollektivet sätts före individen och att man inte skall tvingas anpassa sig efter andra (H, M, N). Man menar att de som drev processen satte gruppen före individen (K, N).

En positiv värdering av hårt arbete i sig verkade för ett ställningstagande mot förändringsprocessen (H, K, M), liksom en misstro mot de drivandes motiv (J).

Starka krav på hederlighet och rättvisa ligger bakom ställningstaganden såväl för som emot förändringsprocessen (B, E, G, J, L, M, N, Q) Kopplade till en syn på människan som ansvarig och på kunskapen som ett processfenomen (jfr ovan) leder de till önskan att förändra examinationsformerna. Kopplade till en syn på människan som i behov av kontroll och på kunskapen som något mätbart (jfr ovan) leder de till att man slår vakt om de tillämpade formerna för kunskapskontroll. Både lärare och elever har motiverat avståndstagande från förändringen med att den utnyttjats för försök att smita undan krav (G, J, N, Q). Samtidigt kan det noteras att önskan om förändrade arbetsformer ofta har motiverats med att man velat lära sig mer och ha ökade krav (D, J, K, R, T).

Kristna värderingar har angetts som verkande både för och emot förändringsprocessen. En elev förknippar förändringssträvandena med kommunism, som hon ser som ett uttryck för djävulen och därmed tar avstånd ifrån (I). För en

annan elev är kristendomens innebörd solidaritet och strävan mot gemensamma mål, värderingar som driver henne att agera för förändringsprocessen (C).

d) Politiska motiv

De politiska motivens betydelse för förändringsprocessen är svåra att bedöma på grundval av intervjuerna.

Renodlat politiska motiv synes ha spelat en större roll för företrödarnas resp kritikernas syn på varandra än för enskilda personers ställningstaganden. Huruvida ställningstagande för eller emot förändringsprocessen samvarierar med partipolitisk tillhörighet har inte undersökts.

En del av de intervjuade ser en allmän konservativ inställning bakom motståndet mot förändringsprocessen (F, G, K, W), och många ser själva processen som till en del uttryck för allmänt vänsterpolitiska krafter eller för SKP (B, I, J, K, L, Q, S, T, Y). Några motiverar sitt avståndstagande från processen med detta (I, J, L), och det förekommer att man förknippar den med en antidemokratisk strävan efter makt (L). En elev (J) tror, att man för att uppnå politiska mål ville "köra undervisningen i botten".

Det är få personer som själva förknippar politiska motiv med sina ställningstaganden till undervisnings- och examinationsformerna. S säger att förändringsprocessen var viktig för honom, därför att han ansåg den vara i linje med arbetet på att uppnå samhällsförändring i socialistisk riktning. Två elever (S, T) tar uttalat avstånd från centralstyrning och styrning av utbildningen efter avnämarnas intressen. Av dessa båda tillhörde T SKP och S Clarté och de har varit ledande i vad de betraktar som ett fackligt elevkårsarbete. De har däremot inte spelat en ledande roll i arbetet på att förändra undervisnings- och examinationsformerna vid högskolan. Både enligt egen och andras (C, D) utsago betraktade de detta som en sekundär fråga. Det har antytts att de skulle ha haft en ledande roll och drivit dessa frågor för att uppnå makt eller för andra syften (J, K). Denna tolkning går inte att förena med annat material. Dels vittnar deras egna utsagor om att de kommit till en personligt förankrad övertygelse om att de förändrade arbetsformerna är värdefulla. E har också uppfattat deras engagemang i frågan som ärligt. Dels berättar en elev (D), som är ytterst kritisk till SKPs agerande i frågan, att man fått lägga ner stor möda på att övertyga de ledande i elevkåren om att detta var en viktig fråga. Däremot står det klart, att en del av deras motiv till att engagera sig i frågan var att de blev övertygade

om att denna och den s k U68-frågan, som var en starkt politiskt förankrad fråga, stödde varandra. De andra elevernas (D, C) kritik innebär här, att man anser att de ledande i elevkåren "stal" det stora elevengagemanget för undervisningsfrågorna för agerande i andra frågor.

Det står alltså klart att renodlat politiska motiv inte varit av någon avgörande betydelse för initierandet och drivandet av förändringsprocessen. Däremot kan processen ha använts för politiska syften. Vidare synes det faktum, att SKP uppfattats som dominerande i elevkårsledningen, och att förändringskraven kommit från elevhåll, ha gjort att en del människor tagit avstånd från processen av politiska skäl.

2. Bakomliggande behov och känslomässiga drivkrafter.

a) Personliga önskningar och behov.

För flera av dem som engagerat sig för förändringsprocessen och även ett par av dem som ställt sig kritiska har denna inneburit möjligheter till personlig utveckling (A, B, E, F, förf., G, I, U). Man talar om personlig frigörelse, omprövning, inre kamp, ökad självkänsla och om att förstå sig själv och andra. Man ser det som viktigt att få arbeta på ett sätt som passar en personligen och som man mår väl av (förf., Q). Att få göra ett meningsfullt arbete och ta ansvar för detta upplevs väsentligt (förf., P), liksom att få verka för något man tror på (A, C). Flera av kritikerna menar, att det bland förespråkarna även fanns sådana som ville få en bekvämare arbetssituation och slippa krav (G, K, M, N, O, V).

Tre lärare, som ställt sig klart kritiska till förändringsprocessen (L,M, N), ser också meningen med arbetet som något väsentligt och anser att lärarrollen förlorat sin mening genom de förändrade arbetsformerna. För O är detta inte så viktigt, då annan verksamhet har större betydelse för honom. Varken han eller Q vill heller ha en arbetssituation som kräver ökade insatser av tid och engagemang. Även en elev (I) ser som en fördel med de traditionella arbetsformerna att de krävde mindre arbete. Såväl förespråkare som kritiker tror att ett av skälen till avståndstagande från förändringsprocessen var att man inte ville ha en ökad arbetsbörda (C, F, förf., G, L, O, P, Q, Y). Flera personer motiverar önskan om förändrade arbets-

former med att man saknade mänskliga relationer, dialog och ömsesidig respekt i arbetet och att kommunikationen bara gick i en riktning (B, E, förf., G, K, P, Q, U). Man uttrycker behov av kontakt, ömsesidighet, gensvar, tillhörighet, delaktighet, gemenskap och bekräftelse (A, B, C, F, förf., K, U), vilket både de förändrade arbetsformerna och deltagandet i processen upplevdes ge. Man kunde också själv känna sig betydelsefull eller bli uppskattad som företrädare för förändringen (A, F, U, V).

För ett par personer (H, N) är kraven på personliga relationer och engagemang skäl till att man tar avstånd från förändringen. Behov av att ha kontroll över och mäta effekten av vad man gör och att inte gå för fort fram ligger i ett par fall bakom ett bromsande förhållningssätt (L, W), liksom ett beroende av formella sanktioner (P, V, W), och av andras åsikter samt av status (V).

En inre konflikt mellan en önskan att lämna ett auktoritärt förhållningssätt och svårigheter att själv förändra sig utgör samtidigt en stark drivkraft i processen och ett hinder för förändring (D, E, F, P, U). Några ser en allmän misstro mot auktoriteter och avståndstagande från den "gamla" skolan bakom kraven på förändring (B, H, N). Bakom motståndet mot förändringsprocessen ser man ibland en positiv värdering av auktoriteter och en önskan att slippa ta ansvar och vara aktiv (A, B, F, P, S), liksom även en önskan att inte bli ifrågasatt eller utsatt för obehag (S, U).

En lärare (Q) tycker inte det är meningsfullt att förändra formerna för undervisningen. En elev (D) menar att han gav upp förändringsarbetet, därför att alltför starka krafter verkade emot. Prestige har hos ett par personer synts i någon mån ligga bakom ett motstånd mot förändringen (N, W).

b) Känslomässiga drivkrafter

Bakom ett engagemang för att förändra arbetsformerna finns känslor av rädsla och otrygghet, ensamhet och isolering (A, B, C, förf., U). Förf. och U upplever också här tryggheten i en från förut känd roll. En lärare (N) menar att man sökte trygghet genom att fly in i kollektivet. Man uttrycker också en upplevelse av att den traditionella undervisningssituationen är förkvävande (B), att eleven fungerar som en robot (D) och att läraren fungerar i ett tomrum (förf.). En elev (A) menar att situationen kunde leda till psykiska problem.

En känsla av att inte ha kunnat göra sig själv rättvisa inom det traditionella

utbildningssystemet, att inte ha lyckats som lärare resp elev eller att inte ha kunnat utnyttja sina resurser eller en rädsla att misslyckas har varit drivkrafter för förändring (A, förf., P), liksom en känsla av personlig framgång och av att ha kunnat göra sig själv rättvisa i den nya situationen (A, förf.). En elev (K) tror att ett motstånd mot förändring på motsvarande sätt kan bottna i att man slår vakt om en tentamensform som man själv klarar bra. Flera av de lärare, som ställt sig kritiska till förändringen, har också upplevt den tillämpade undervisningssituationen som en situation, vilken man lyckas i (L, M, N, O, C). Bakom motstånd mot förändringsprocessen synes ligga en känsla av trygghet i en ordnad och förutsägbar arbetssituation, där man har kontroll över situationen och fungerar i en känd roll (H, L, U, V, W). Många tillskriver också dem som var emot förändringen sådana motiv (A, B, E, N, O, P, S, U, Y). Man har också upplevt integritet och självkänsla hotade av förändringen, liksom status, känt sig personligen ifrågasatt och känt osäkerhet i en förändrad roll och rädsla för kaos (G, H, L, N, O, U, V). En lärare (P) påpekar, att man lämnar inte ifrån sig ansvar eller ställer upp på lika villkor, om man känner sig hotad. Bakom att man ställt sig kritisk till eller vid sidan av förändringsprocessen eller inte agerat aktivt för den finns också känslor av underlägsenhet, isolering, ensamhet eller brist på stöd (F, G, I, N, P, Q, U).

En elev (D) tror, att en rädsla för att göra uppror mot inre och yttre förtryck och för att konfronteras med förnekade önskningar och behov kan ligga bakom motstånd mot förändringsprocessen.

c) Frågorna om makt och inflytande.

Flera av dem som varit drivande eller medverkat i förändringsarbetet såväl lärare som elever uttrycker, att man upplevt den traditionella utbildningssituationen som förtryckande, att man reagerat på maktövergrepp och känt maktlöshet, och att man menar att utbildningen bör vara frigörande (B, D, E, förf., S, U). En elev ser som ett viktigt innehåll i grupporienterad utbildning att arbetsgruppen skall styra kunskapsinhämtandet utifrån sina behov (D),och flera uttrycker önskan om att uppnå inflytande och ha möjlighet att påverka sin situation, och att man skall ta ett gemensamt ansvar för undervisningens planering (förf. G , Q , T).

När några av kritikerna uttalar sig positivt om elevinflytande och elevansvar är det däremot i termer av att detta verkar motivationshöjande (L, M, N, Q).

Då det gäller kritikernas avståndstagande från kraven på elevinflytande är det nödvändigt att skilja på vad som utsägs direkt och indirekt. En person uttalar klart uppskattning av passiva och accepterande elever (V). En lärare upplever ökad makt för eleverna som ett hot mot sin självständighet och sina möjligheter att ha inflytande på sin arbetssituation (N). För tre personer är förändringsprocessen klart förknippad med åsiktsförtryck och maktövergrepp, och de uttrycker ett starkt avståndstagande från detta (I, J, L). I övrigt är det ett stort antal personer, särskilt förespråkare, som menar att många eller en del av kritikerna vill bevara en maktposition och en auktoritär roll, eller vill veta sin plats i ett hierarkiskt system (B, D, E, G, P, S, T). Mer specifikt menar en lärare, att man inte ansett att eleverna skulle ha inflytande på litteraturval, då de ej har kunskaper i ämnet (O). Det antyds också att det från elevhåll funnits en rädsla för att ta ansvar (I).

Vilka av de framtagna drivkrafterna har befrämjat resp motverkat en förändring i riktning mot en dialektiskt-frigörande undervisningssituation?

Ovanstående utgör en redovisning av alla i intervjumaterialet uttryckta relevanta intentioner och värderingar och bakom dessa liggande behov och känslor, så som jag har tolkat dem. Här måste man räkna med en marginal för missuppfattningar och feltolkningar. När jag nu gör en analys av de avtäckta krafternas verkan i humaniserande eller förtingligande riktning, kommer jag därför att rikta in mej på dels sådant som kommit till uttryck på flera olika sätt eller från olika håll i materialet, dels sådant som uttryckts på ett klart och entydigt sätt.

För förändring överhuvudtaget verkade alltså främst sådant som att man upplever den rådande situationen som i grunden felaktig eller att man i mötet med en påbörjad förändring ser möjligheter till något bättre. Där finns också en upplevelse av misslyckande inom det rådande systemet och framgång i det förändrade, liksom en upplevelse av otrygghet, isolering och ensamhet och ett sökande efter gemenskap och trygghet i en grupp. Även upplevelsen att genom ett deltagande i förändringsprocessen bli betydelsefull, uppmärksammad och uppskattad resp att uppfattas utåt som företrädare för något uppskattat har uttryckts. Ett annat väsentligt inslag var sökandet efter en kvalitativt annorlunda, mer meningsfull kunskap, insatt i ett sammanhang och ledande till insikt och handlingsberedskap. Likaså finns en inriktning mot sådana former för kontroll, som premierar ett aktivt kunskapsinhämtande och ibland ett avståndstagande från individuell kontroll överhuvudtaget.

För att förändringen skulle ske i humaniserande riktning verkade det faktum, att upplevelsen av att något var fel och att det fanns möjlighet till något bättre hos en del personer, främst de som varit aktivt drivande i förändringsprocessen, hade mycket specifika karakteristika. Där fanns upplevelsen av den rådande situationen som förkvävande: man kände sig som en robot, fungerade i ett tomrum, upplevde maktlöshet och reagerade mot förtryck, maktövergrepp och likgiltighet. Man upplevde brist på relationer och kontakt, på kommunikation och dialog, och man sökte gensvar, tillhörighet, delaktighet och bekräftelse, samt möjlighet till personlig utveckling och frigörelse för sig själv och andra. Man sökte en roll, som man kunde fungera meningsfullt i, och man reagerade mot auktoriteter och ville bryta de auktoritära relationsmönster man upplevde var förhärskande. Man såg människan som ansvarig och förmögen att styra och kontrollera sitt liv, man ville se människan som subjekt i en aktiv process, och man ville se varje människa som delaktig i ansvaret för att planera, genomföra och kontrollera sitt kunskapsinhämtande, och ge henne ett reellt inflytande över sin arbetssituation. Solidaritet och samarbete ställdes mot konkurrens och individualism, och man ville verka för jämställdhet, demokrati och en meningsfull verksamhet åt allt. Positiva erfarenheter av lagarbete hade betydelse. Det fanns också inslag av en strävan mot en socialistiskt orienterad samhällsförändring. När det gäller synen på kunskapen ville man se den som resultat av en process, där eleven tillsammans med andra förhöll sig aktiv till materialet. Man såg det som viktigt att uppnå en ifrågasättande attityd och ett kritiskt tänkande, och man såg eleven som ansvarig för sitt kunskapsinhämtande.

Mot varje form av mer genomgripande förändring verkade givetvis den upplevelsen, att den rådande situationen var tillfredsställande, och att det var en situation i vilken man hade framgång, eller att man ser den förändring man möter som en utveckling mot nagot sämre. En allmänt icke-ifrågasättande attityd kan också ha bromsat förändringen. Som ett incitament till ett bromsande förhållningssätt verkade en upplevelse av varje förändring som ett hot, inte bara mot en tillfredställande situation, utan också mot den personliga integriteten, självkänsla och status, och i dess ytterata konsekvens en rädsla för kaos. Där finns ett behov av trygghet i en ordnad, förutsägbar situation och i en känd roll. Även underlägsenhets-, osäkerhets- och ensamhetskänslor hindrade människor att stödja förändringsprocessen, liksom en uttalad önskan att arbetet inte skall kräva mer tid och/ eller engagemang av en. Ett beroende av formella sanktioner, av allmänt accepterade åsikter och av status synes också ha spelat in. När det gäller kunskaperna har en stark värdering av fasta, mätbara, ämnesbundna teorikunskaper verkat i kon-

serverande riktning, liksom ett krav på prestation, på att var och en skall göra rätt för sig, samt en syn på de tillämpade formerna för kunskapskontroll som utgörande en garanti för att man fullgjort sin skyldighet. En upplevelse av att förändringen ledde till minskat kunskapsinhämtande och till försök att komma undan krav hade betydelse. Det fanns också en upplevelse av att lärarrollen blev meningslös om undervisningsformerna förändrades. Klart uttryckt finns vidare en upplevelse av att förändringsprocessen innebar åsiktsförtryck och maktövergrepp.

Dessa krafter utmanades givetvis särskilt av förändring i uttalat humaniserande riktning. Mot sådan förändring har dessutom många av de intervjuade menat att en önskan att bevara en maktposition och en auktoritär roll liksom trygghet i auktoriteter och i att veta sin plats i ett hierarkiskt system verkat. Emot en förändring i humaniserande riktning verkade vidare en önskan att inte tvingas till personliga relationer och personligt engagemang och en önskan att slippa ta ansvar och vara aktiv, liksom att slippa krav på solidaritet och på att anpassa sig efter andra. Svårigheter att lämna en auktoritär roll liksom att utveckla ett subjektorienterat förhållningssätt när man själv behandlats som ett objekt, samt inre krav på att vara kontrollant har upplevts som viktiga bromsande faktorer. En syn på människan som i behov av ledning och kontroll kommer till uttryck, och man ser läraren som ansvarig för kontrollen. Om man ser ett värde i elevinflytande och ansvar är det endast som motivationshöjande faktorer. Det finns även den uppfattningen, att passiva och accepterande elever är något positivt. En misstro mot motiven hos dem som varit drivande i förändringsprocessen finns på sina håll, och några förknippar den med kommunism, som för dem är något negativt. Man har en statisk syn på kunskap i den meningen, att man ser kunskap som något som förmedlas i en riktning, och som inhämtas individuellt, och där yttre kontroll, för vilken läraren är ansvarig, är viktig. Kunskapen som sådan, inte om den inhämtades genom en demokratisk eller en diktatorisk process, var det viktiga.

Renodlat politiska motiv synes inte ha haft väsentlig betydelse för initierandet eller drivandet av förändringsprocessen. Indirekt tycks de ha såväl befrämjat som motverkat processen.

Sammanfattning av resultaten från undersökningens etapp 3.

Som jag klargjort i inledningen till detta arbete menar jag, att alla mänskliga handlingar är ur subjektiv synpunkt ändamålsenliga och förnuftiga (jfr

sid 3). Hur ska man då förstå de motsättningar, som kommer till uttryck i intervjumaterialet? Jag har ovan lyft fram sådana intentioner och värderingar som genom att de kopplats till ställningstaganden och/eller ageranden kunnat visas ha befrämjat resp motverkat en förändring i riktning mot en dialektiskt - frigörande undervisningssituation. En granskning av dessa visar att det rör sig om två kvalitativt olika slag av motsättningar.

Å ena sidan rör det sig om hur människor tolkar den situation de är verksamma i och vad den betyder för dem utifrån deras behov, deras önskningar och deras livssituation, liksom vad en förändring av den rådande situationen innebär för dem i dessa avseenden. Det har visats, att en förändring i humaniserande riktning för en del av de människor den berört innebar starkt positiva möjligheter. Deras intentioner blev därför att på olika sätt befrämja förändringsprocessen. När man trodde, att en dialektiskt-frigörande undervisningssituation uppnåtts, avmattades dessa krafter.För andra innebar förändringsprocessen ett allvarligt personligt hot. Deras intentioner blev därför att på olika sätt bromsa eller stoppa förändringsprocessen eller leda den i andra banor än dem man var hotad av. Då krafterna för förändring temporärt var mycket starka, fattade man beslut om förändrade undervisnings- och examinationsformer och negligerade därvid intentionerna från dem som ville motverka förändringen. De motverkande krafterna undertrycktes, men verkade, som visats, redan vid beslutets fattande och sedan alltfort i själva tillämpningssituationen. Då krafterna för förändring avmattades tog de motverkande krafterna alltmer överhanden.

Det måste klart slås fast, att alla mänskliga känslor och behov är lika legitima. Vid varje förändring som genomförs i en situation, där människor är verksamma måste hänsyn tas till hur de enskilda människornas livssituation påverkas. I den här studerade förändringsprocessen synes det faktum, att vissa människors personlighet och livssituation kommit dem att verka mot en förändring i humaniserande riktning, ha gjort att vissa slag av behov och känslomässiga reaktioner bedömts som mindervärdiga. Detta framgår både av en del intervjupersoners sätt att omtala dem och av en del intervjupersoners reaktion på min beskrivning av dem. Denna nedvärdering kan också bero på att man inte skilt detta slag av motsättning från den som gäller värderingar. Den enskilda människans integritet har inte respekterats.

Å andra sidan rör det sig om en reell motsättning i fråga om människosyn och värderingar som gör, att man önskar eller inte önskar en förändring från en tekniskt-instrumentell till en dialektiskt-frigörande undervisningssituation. Jag refererade inledningsvis ur antologin

Universitetsundervisning, att det i valet av innehåll, litteratur och undervisningsform alltid finns implicit en människosyn och en syn på undervisningens funktion i samhället (jfr sid 4). Jag nämnde också att Östergren skriver, att genomförandet av vad han kallar systemavvikande innovationer alltid ger upphov till en politisk process (jfr sid 6). I detta avseende har klart avtäckts en motsättning mellan två ståndpunkter.

Den ena ståndpunkten kommer dem som omfattar den att verka för en dialektiskt-frigörande undervisningssituation. Den innefattar avståndstagande från auktoritära relationer, förtryck, maktövergrepp och likgiltighet. Den bejakar en syn på människan som subjekt, i alla situationer ansvarig för sina handlingar. Den bejakar solidaritet och samarbete samt kunskap som resultat av dialog, och den bejakar en kunskap som kommer de människor tillgodo, vilka man sedan möter i sitt arbete och i samhället och som därmed blir frigörande.

Den andra ståndpunkten kommer dem som omfattar den att verka för en tekniskt-instrumentell undervisningssituation. Den bejakar en syn på människan som i vissa situationer i behov av ledning och kontroll, och den tar avstånd från en ovillkorlig jämlikhet. Den bejakar en syn på kunskap som någonting fast och mätbart, som kan förmedlas i en riktning. Den sätter krav på att var och en skall göra rätt för sig före solidaritet och samarbete, och den bejakar en kunskap som bestäms och kontrolleras av överordnade myndigheter.

Motsättningen mellan dessa båda ståndpunkter är alltså en verklig ideologisk motsättning, som leder till motsatta ställningstaganden i konkreta frågor. För att en utveckling skall komma till stånd måste dessa ståndpunkter konfronteras. I stället har man valt att täcka över motsättningen som formuleringen av beslutet om grupporienterad utbildning och den fortsatta diskussionen om beslutets innebörd visar. Därmed har utvecklingen avstannat utan att man kunnat peka på orsaken till detta. I undersökningens etapp 1 har jag visat hur man på liknande sätt täckt över motsättningar i de offentliga utredningarna om utbildningen. I ett avslutande kapitel kommer jag att beröra de konsekvenser denna undersöknings resultat har för samhälleligt förändringsarbete överhuvudtaget.

Slutsats.

Min slutsats är alltså, att det från de enskilda människornas sida på den process, som försöket att förändra undervisnings- och examinationsformerna vid Socialhögskolan i Örebro i riktning mot en dialektiskt-frigörande undervisningssituation igångsatte, verkade motsättningar av två slag. Å ena sidan rörde det sig om behov och känslomässiga reaktioner, å andra sidan om människosyn och värderingar. Hos en del personer verkade båda slagen av krafter entydigt eller i övervägande grad i riktning för eller emot den initierade förändringsprocessen, hos andra var krafterna motstridiga. Då krafterna för förändring var som starkast negligerade och undertryckte man de krafter som verkade i motsatt riktning eller tillät dem vara dolda. Därmed kom man aldrig underfund med av vilket slag de var eller hur de verkade. I stället potentierade de varandra. Då de för förändring verkande krafterna sedan avmattades, ledde de motverkande krafterna till att förändringsprocessen avstannade eller gick tillbaka.

En lärare (L) säger i intervjun, att kraven på förändring är som att trycka in tummen i en boll. Så snart trycket försvagas återtar bollen sin gamla form.

Om man i stället hade givit de motverkande krafterna möjlighet att komma till uttryck, eller om man antar en önskan att verka i det fördolda, inte tillåtit detta, hade man kunnat se dem, särskilja dem och bemöta dem. De personliga krafterna hade då kunnat mötas utifrån den eftersträvade förändringens krav men med respekt för den enskilda människans integritet. De värderingsmässiga/ideologiska krafterna hade kunnat konfronteras i öppen konflikt. Det skulle också ha inneburit, att den kritik som utifrån humaniserande grundvärderingar riktats mot verkliga eller upplevda inslag eller innebörder i den grupporienterade utbildningen, hade kunnat komma förändringsprocessen till godo.

Jag nämnde i inledningen, att Bertil Gran i en rapport om utbildningsforskning klassificerar de på en innovationsprocess verkande krafterna utifrån tre olika teoretiska perspektiv (jfr sid 7). Jag kan nu konstatera, att de verkande krafter jag funnit innefattar vad han kallar konfliktmöjligheter och psykologiska barriärer, liksom vad Dalin och McLaughlin kallar värdebarriärer och maktbarriärer (jfr sid 7 f). Jag har inte riktat sökarljuset mot organisatoriska eller strukturella faktorer eller mot roller och positioner. Samtidigt kan jag konstatera, att sådana faktorer verkar genom de enskilda människorna och därmed även kommer till uttryck genom mina intervjupersoners ställningstaganden och ageranden. Exempel på detta är de hänvisningar till for-

mella ramar och anställningsförhållanden som görs, liksom hur en persons roll som rektor, ordförande i utbildningsnämnd eller ordförande i elevkår påverkar hans ställningstaganden och ageranden. Det står också klart, att de motstridiga intentioner, som uttrycks genom samhällets officiella dokument liksom samhällssystemet som helhet verkar på och genom de enskilda människorna. Samtidigt bestämmer den enskilda människans personlighet, livssituation och ideologiska ställningstaganden hur hon förhåller sig till dessa inflytanden, och därmed i vilken riktning hennes ställningstaganden och ageranden kommer att verka. Det är detta dialektiska samspel jag velat belysa i föreliggande undersökning. Jag menar, att det är nödvändigt att beakta detta slag av faktorer i allt förändringarbete, där människors livssituation berörs, om någon bestående samhällsförändring skall uppnås.

Kapitel 9

DISKURS RÖRANDE SAMHÄLLELIGT FÖRÄNDRINGSARBETE.

I föreliggande undersökning har jag studerat på individnivå verkande krafter i en förändringsprocess. Jag har valt att ta min utgångspunkt i en vid definition av pedagogiken som vetenskap, nämligen som en disciplin som studerar förändringsprocesser (jfr sid 3). Samtidigt har jag definierat undervisning som en process, som leder till förändring (jfr sid 3). Den förändringsprocess jag studerat rör utformandet av undervisnings- och examinationsformer vid en utbildningsinstitution. Detta gör att jag kunnat belysa förutsättningarna för förändring inom utbildningsområdet. Jag vill nu utvidga tillämpningen av mina resultat genom att diskutera deras betydelse för möjligheterna till samhällsförändring i stort.

Syftet med undersökningen har uttryckts som att öka kunskapen om vilka krafter som verkar i en förändringsprocess av här studerat slag, och att därmed göra det möjligt att förhålla sig till dem och förhindra att de övar ett okontrollerbart inflytande på processen (jfr sid 6). Vilka konsekvenser kan man då dra när det gäller samhälleligt förändringsarbete överhuvud taget av det i undersökningen avtäckta kraftspelet?

Det första som framstår klart är, att syftet med den verksamhet man vill starta eller förändra måste uttryckas entydigt. De som fattar beslut om verksamhetens inriktning måste svara på frågorna: vad vill man uppnå med verksamheten?, vem vill uppnå vad?, varför vill man uppnå detta?, i vems intresse startas/förändras verksamheten? Eventuella motsättningar rörande syftet måste lyftas fram i ljuset och konfronteras. Syftet skall vara formulerat så, att det inte ger rum för tolkningar i olika riktningar. Det måste vidare relateras till den politiska och ekonomiska strukturen i det samhälle, i vilken verksamheten skall äga rum, och till de olika gruppintressen som verkar i detta.

Det rör sig härvid om politiska beslut, i vilka det gäller att välja mellan olika människosyn och olika syn på hur framtidens samhälle skall se ut. Man måste ta ställning till om syftet med förändringen är att uppnå en dialektiskt-frigörande situation, d v s att göra de människor beslutet berör till subjekt i sin situation, eller om syftet är att uppnå något som man menar utgör en förbättring för människorna i en viss situation men inom en förtingligande ram, där de behandlas som objekt.

För att förtydliga denna skillnad skall jag ge tre exempel:

- Man vill förändra situationen för gravt schizofrena patienter, vilka lever i en fantasivärld utan kontakt med andra människor. Genom införandet av systematiska belöningssystem kan man få dem att fungera på ett sätt, som innebär ett klart bättre liv för dem. Detta är emellertid något man gör med dem, d v s de behandlas som objekt. Man kan också visa respekt för deras upplevda verklighet och genom att behandla dem som ansvariga subjekt ge dem möjlighet att på eget initiativ komma ut ur den (jfr Fromm-Reichmann 1975, Laing 1968).

- Man upplever att en undervisningssituation behöver förändras. Man kan då t ex aktivera eleverna, d v s behandla dem som objekt och skapa vad man anser vara en bra situation för dem, eller man kan ta sin utgångspunkt i elevernas aktiva kunskapssökande och gå in i en dialog med dem, d v s behandla dem som subjekt och ge dem möjlighet att skapa en bra situation.

- Man kan vilja förändra arbetssituationen på en industri. Man kan då ge arbetarna mer omväxlande arbetsuppgifter och möjlighet till medinflytande, eller man kan göra arbetarna ansvariga för industrin som helhet.

Om motsättningar av detta slag rörande samhällets intentioner och riktlinjer för en verksamhet täcks över eller mystifieras, såsom jag visat att fallet är i de utredningar jag studerat, blir resultatet olika tolkningsmöjligheter. Som jag skall visa gynnar detta i allmänhet bevarandet av det bestående. Man har också i samband med sådana beslut talat om assimilativ repression, d v s förslag till förändring i frigörande riktning avvisas inte utan tas upp i det rådande systemet och mister därmed sin förmåga till frigörande effekt.

Har man fastslagit ett syfte, som definierar en dialektiskt-frigörande situation, måste sedan konkreta målsättningar och medel för måluppfyllelsen utformas och omsättas till en praktik, som får den avsedda innebörden. Detta måste ske i en process, där alla medverkande personer deltar som handlande och ansvariga subjekt. Om syftet är entydigt difinierat, bestäms valet av konkreta mål och medel av om dessa verkar för eller emot det angivna syftet. Om detta däremot är oklart eller motsägelsefullt formulerat och ger rum för tolkningar i olika riktningar, kommer det att kunna användas som legitimering för olika slag av mål och medel.

I denna process kommer man sedan att från deltagarnas sida i varierande grad möta uttryck för de slag av motverkande krafter jag avtäckt ovan, d v s å ena

sidan personliga behov och känslor, vilka verkar mot den angivna förändringsriktningen, å andra sidan ideologiska/värderingsmässiga ställningstaganden, som står i strid med det beslutade syftet.

Båda dessa slag av krafter måste mötas öppet. Om de undertrycks - alternativt tillåts vara dolda - verkar de i den konkreta tillämpningssituationen på så sätt, att någon förändring i den beslutade riktningen inte kommer till stånd. Om de människor, som ställer sig kritiska till den angivna förändringsriktningen, hindras att uttrycka sig eller negligeras, innebär detta dessutom att de förtingligas. Därmed har redan förändringsprocessen upphört att vara en humaniserande process.

Om däremot dessa krafter kommer till öppet uttryck, leder det till en fortsatt process, vars slutliga utfall blir beroende på samspelet mellan alla på processen verkande krafter. Det är då viktigt att komma ihåg, att de personliga och ideologiska krafterna inte är statiska. Många olika faktorer kan påverka hur kraftspelet utvecklas. Jag skall här bara peka på några,

- Om man blir bemött med respekt och känner att man har möjlighet att påverka sin situation, blir man också öppen för att förändra sina ställningstaganden.

- Den trygghet, som ömsesidig respekt och gensvar ger, kan göra att man ser möjligheter i en situation, som man från början var känslomässigt blockerad för.

- En öppenhet för andras legitima behov kan göra, att man finner fler och mer flexibla mål och medel, som är förenliga med syftet, än man först såg.

- Att man möts med respekt och behandlas som subjekt kan göra, att man utan att detta innebär en prestigeförlust finner det riktigt att lämna en situation, vars syften och därmed verksamhetsformer inte går att förena med ens personliga behov eller ens värderingar.

- Sådan kritik mot verksamhetens mål och medel, som uppfattats som riktad mot dess syften, kan visa sig i stället befrämja en utveckling i humaniserande riktning.

Styrande för denna process är givetvis det politiskt beslutade syftet.

I inledningen (sid 11) citerade jag Kallós, som säger att

"de krafter som upprätthåller de traditionella mönstren många gånger är starkare än de övertalningstekniker, vilka upplevs som legitima".

Han pekar här på hur strukturella faktorer, i detta fall en allmän uppfattning om vad som är godtagbar argumentering, påverkar kraftspelet. Ett exempel på en inverkan av detta slag finns i mitt intervjumaterial, då V menar, att man inte kan tvinga någon att genomgå gruppexamination, medan han inte ifrågasätter att man kan tvinga någon att genomgå individuell examination, eftersom detta är "sanktionerat av stadgar och förordningar" (sid 13 i intervjuutskriften).

Jag menar, att kraftspelet när det gäller detta slag av faktorer radikalt skulle förskjutas till förmån för de för förändring verkande krafterna, om man hade entydiga politiska beslut om verksamhetens syfte att falla tillbaka på. Motsatsen gynnar alltså bevarandet av det bestående.

Varför utgör skolan fortfarande ett instrument för sortering av arbetskraft och för utslagning, när man redan 1948 (SOU 1948:27) slog fast, att utbildningsväsendet skall fylla individens behov och bana väg för nya samhällsförhållanden?

Varför kommer socialvårdens insatser, som var avsedda att upprätta kränkta människor, i stället ofta människor att känna sig ytterligare förnedrade?

Varför ökar - all strävan mot demokratisering och inflytande till trots - människornas upplevelse av alienation i arbetslivet?

Naturligtvis kan man svara genom att hänvisa till det kapitalistiska samhällssystemets styrande roll i förhållande till alla grenar av samhällets verksamhet. Systemet verkar emellertid genom människor, och förändring av det måste ske genom människor.

Från det partis sida, som under nästan ett halvt decennium lett detta land till en i många avseenden enastående utveckling, har det ofta kommit till uttryck en klar strävan att genom reformer förändra den sociala verkligheten, så att människor skall bli ansvariga handlande subjekt i alla livssituationer.

På område efter område tror jag man kan visa samma mönster, som jag avtäckt i min underöskning:

- I parlamentariskt sammansatta utredningar formulerar man, för att nå enighet, verksamhetens syfte så, att det kan legitimera både frigörande och förtingligande praxis.

- Man går sedan ut till verksamheten och påbjuder förändring. Ofta påbjuder eller föreslår man också verksamhetsformer utan att explicit relatera dem till syftet. Man ger däremot inte människorna i verksamheten möjlighet att i en dialektisk process själva forma sin verksamhet utifrån ett entydigt formulerat syfte.

Eftersom en metod i sig aldrig kan vara frigörande eller förtingligande, leder inte införande av nya arbetsmetoder till förändring i humaniserande riktning, om de inte är explicit kopplade till ett sådant syfte. Det rör sig om att utveckla förhållningssätt, och i det slaget av förändring måste hela människan vara delaktig.

Båda förutsättningarna - entydigt syfte och öppen diskussion - måste vara uppfyllda, om en förändring i frigörande riktning skall komma till stånd.

Ett entydigt syfte i riktning mot en verklighet, där ingen människa får göra en annan till objekt för sin egen verksamhet eller sina egna intressen, förutsätter inskränkningar i vad man med en liberal term ofta benämner individens frihet.

Om man för att uppnå ett beslut i så stor enhällighet som möjligt täcker över eller mystifierar förekommande motsättningar, ger man rum för olika tolkningar av beslutets innebörd. Därmed gör man det möjligt för människor att använda beslutet för att legitimera helt olika slag av praxis.

Om man undertrycker eller negligerar uttryck för intentioner och värderingar, behov och känsloreaktioner, som verkar mot den förändring man vill uppnå, tillåter man dessa krafter att öva ett okontrollerbart inflytande på praxis. Dessutom avhänder man sig möjligheten både att påverka dessa krafter och att tillgodogöra sig det värdefulla de kan innehålla.

Sist och slutligen ligger ansvaret för möjligheten att genomföra bestående samhällsförändring i en riktning, som gör människan i subjekt i sin egen verklighet, hos de politiskt valda beslutsfattarna.

Avslutningsvis skall jag återknyta till utbildningssituationen och dess bety-

delse. I en artikel i Journal of research and development in education av Harman (1969) behandlas de krafter som påverkar samhällförändring med förändringskraven inom undervisningens område som exempel. Harman skisserar fem alternativa möjligheter för samhällsutveckligen i USA:

1. Anarki - vilket han menar är osannolikt i USA.
2. Massivt militärt förtryck - polisstat - vilket han menar kan vara på väg.
3. En övergående våldsperiod följd av social nyorganisation, innebärande maktdelning och nya ekonomiska former. Harman gör här en parallell med arbetarrörelsens genombrott.
4. En gradvis utveckling mot jämlikhet och maktdelning - vilket han menar troligen går för långsamt.
5. Ett undertryckande av våldet och "återgång till ordningen", d v s nuvarande förhållanden.

Harman talar sedan om studenternas krav på att utbildningen förändras, så att den blir anpassad till den "transcendentala" människan och inte till den "ekonomiska" människan. Hans analys utmynnar i att hur samhället bemöter dessa krav - vilken utbildningspolitik man väljer - kommer att påverka vilken av de alternativa framtidsmöjligheterna som blir verklighet.

Harman menar också, att de förändringar, som nu äger rum, är av samma betydelse som det som inträffade, när det medeltida trossystemet gav vika för den protestantiska etiken och de kapitalistiska värdena.

Detta perspektiv ger mig anledning till en slutreflexion. Det antyder vilka konsekvenser för samhällsutvecklingen valet av utbildningspolitik kan få. Det påminner också om, att det jag nu ser som ett viktigt mål att arbeta för en gång kan komma att utgöra det som hämmar och låser. Det blir då den tes, mot vilken man kommer att forma en ny antites.

SUMMARY

The purpose of this dissertation is to show how people's intentions and values are reflected in, and have an effect on, a process of change. The particular process under study is that of efforts which have been made to change the forms of teaching and examination at the Örebro School of Social Work and Public Administration. By bringing out relevant intentions and values of some of those who have been concerned in, and have thereby influenced, the process, the author hopes to make it possible to take such factors into proper acount and thus prevent them from exercising an uncheckable influence on the direction and result of the process.

In part I, which comprises Chapters 1-4, the purpose is more closely defined. The inquiry is put into both theoretical and personal perspective, and the method of inquiry is set out.

In Chapter 1 it is pointed out that the process of change is seen in a dialectical perspective, and that the teoretical basis of the inquiry is existentially hermeneutic. This means that change i assumed to occur in the field of tension between opposing forces, and that a clear distinction is made between quantitative and qulitative change. It means, too, that people are seen as intentional, i.e., their acts are regarded as appropriate from the subjective point of view. It is thus possible to encounter, interpret and understand people direct in their acts. The inquiry is of hermeneutic cognitive interest. From its purpose can be seen that it is intended to have an emancipatory function too.

In this chapter the inquiry is also set in raletion to other research in the same field. It is pointed out that the inquiry is intended to meet a need set forth in earlier studies - the need, that is, for research inte the forces that affect processes of innovation in higher education.

In the second section of the chapter a number of up-to-date research reports are employed to establish the fact that forms of teaching and examination are of decisive importance with regard to the qualitative result of a learning process. Thus the question as to whether these factors can be changed is of central importance.

In the first section of Chapter 2 the issue is put into a personal perspec-

tive. It is explained how the author got into the situation that gave rise to the issue.

In the second section the author derives two definitions of teaching, describing them as the techno-instumental model and the dialectical-liberating model. In this the author makes use of her experience as a psychotherapsit in order to set aginst each other first two definitions of psychotherapy and then two definitions of teaching. The differece focussed upon exists predominantly on the plane of relations: it is a question of whether the teacher-student relation in the teaching situation is a subject-object relation or a subjest-subject relation. This leads to the following question:

> At the Örebro School of Social Work and Public Administration, what forces in the form of human intentions and values have promoted, and what have opposed, a change of the modes of work in the direction of a dialectical-liberating teaching situation?

Chapter 3 poses the question as to what knowledge, from the point of view of this issue, is possible and necessary.

Chapter 4 is a chapter on method, treating of the way the author chose of searching for this knowledge. The material is gathered in three stages: the issue is approached first from a social perspective, then from a group perspective, and finally from an individual perspective. Written sources make up the first two stages, and interviews make up the third stage. In the case of every stage the material is treated in such a way that relevant statements are brought out by analysis and are interpreted as to their significance with regard to intentions and values. The composite result from the three stages then forms the basis of the conclusions that are drawn.

In part II, which comprises Chapters 5-7, an account is given of the carrying out of the three stages of the inquiry.

In Chapter 5 an analysis is made of certain official reports and other public documents wich have been judged to represent the official view concerining the goals and guiding principles of the education of socionomists. It is shown that contradictions are often covered up or denied.

In Chapter 6 an analysis is made of written documentation from the various organs of the School and from its student union. It is shown that during the entire period of the School's existence, 1967-77, there were forces working for a change in the forms of teaching and examination. It is also shown

that for the same period there were forces working for the maintenance of the existing state of affairs. The power conflict is analysed in three periods: (a) 1967-73, (b) spring term 1974, and (c) autumn term 1974 to spring term 1977. The reason for giving special attention to the spring term of 1974 is that it was than that a major breakt-through was achived by the forces working for change. In December 1974 the School's education committee resolved that changed froms of teaching and examination should be tried out. This experiment went under the name of 'group-oriented education'. The procedure concerning this experiment is given special attention in the third stage of the inquiry.

In Chapter 7 an account is given of the analysis and interpretation of twenty-five interviews. Those interviewed are predominantly teachers and students who were at the School during the time of the process of change being studied. They either actively supported the change, or were in some respect critical of it, or had a function that made their attitude to the process important. At the beginning of the chapter the method of analysis and interpretation is illustrated with examples from some of the interviews. Then follows a portrait of each of those interviewed. These portraits are based on the analyses of interviews and on other relevant material. A portrait of the author is also given.

Part III, which comprises Chapters 8 and 9, is made up of conclusions and discussion based on the results presented in the three stages.

At the beginning of Chapter 8 there is a discussion of the possible effect of official intentions on the process under study. There follows a discussion, in the light of the available written documentation, of the development that in fact occurred at the Örebro School of Social Work and Public Administration. Special attention is given to the differences that exists between the proposal concerning changed forms of teaching and examination that was put before the education committee in December 1974, and the resolution the committee adopted. Further light is thrown on the process by a consideration of later attempts to define the purport of the resolution. It is found that the resolution whose intent was to make possible the creation of a dialectical-liberating teaching situation, in fact came to be formulated in such a way that it could also be interpreted in accordance with a techno-instrumental model.

Finally there is a consideration of the intentions and values that come to light in the twenty-six portraits. They are drawn up under the following

headings:

1. Intentions and values.
   (a) Wanting or not wanting change.
   (b) Concept of knowledge.
   (c) View of human nature, and other values.
   (d) Political motives.
2. Underlying needs and emotional drives.
   (a) Personal desires and needs.
   (b) Emotional drives.
   (c) Questions of power and influence.

It is shown that two qualitatively different types of conflict of attitude are involved. On the one hand it is a question of how people interpret the situation they are in, and what it means to them from the point of view of their needs, their desires and their lives in general, as well as what a change in the prevailing situation involves for them in these respects. It is stated that in certain cases the integrity of individuals was not respected in the course of the process of change here studied.

On the other hand the desire for, or opposition to, a change from a techno-instrumental to a dialectical-liberating teaching situation is conditioned by a real conflict of opinion with regard to the view of human nature and with regard to other values. It is found that in this case it is a difference of ideology that induces opposing attitudes to concrete questions, and it is pointed out that a prerequisite for the achivement of development is that the differing standpoints be brought face to face with each other - wich did not occur in the process under study.

In Chapter 9 there is a discussion of the significance of the results of the inquiry for social change in general. The author offers the opinion that a prerequisite for real change is that the purpose of the change be stated unambiguously, so that there is no possibility of qulitatively different interpretations of what is involved. Real differences of ideology and values must be brought face to face with each other.

It is also suggested that a further prerequisite for change is that the people involved in the situation should be able in a dialectical process to mould events from the point of view of the formulated purpose. In this everyone's feelings and needs must be encountered openly and with respect.

Otryckt material.

Bandupptagningar och utskrifter av intervjuer, upptagna under tiden 770922 - 790806, samt analyser av och kommentarer till dessa. Finns på Statens psykologisk-pedagogiska bibliotek, Stockholm (tillgång efter medgivande av författaren i 30 år).

Nämnden för socionomutbildning:
Anslagsframställningar för åren 1973/74 och 1974/75
Protokoll 1971-1976

Justitiekanslern, Beslut i anledning av klagomål från Gun Hamberg m.fl. mot undervisningen vid socialhögskolan i Stockholm m.m., Dnr 1124-75-21, 1976-12-06.

Justitieombudsmannen, Beslut med anledning av anmälan från Karin Johansson mot bibliotekshögskolan angående betygssättning, Dnr 2881/75, 1976-01-28.

Socialhögskolan i Örebro:
Socialhögskolans styrelse, protokoll och bilagor 1966-1977.
Planer över studiegången, fastställda 1966-12-19, 1967-11-15, 1971-12-20 och 1976-08-30.
Utbildningsnämnden, protokoll och bilagor 1967-1977.
Lärarrådet, protokoll och bilagor 1967-1977.
Ämnesråd, befintliga protokoll 1971-1977.
Studieplaner för samtliga ämnen på sociala linjen 1967-1977.
Elevkåren, protokoll, bilagor och handlingar från styrelsesammanträden, sektionsmöten och stormöten samt verksamhetsberättelser 1967-1977, varav den för 1974-vt 1975 presenterades separat med titeln En bit på väg.

Tryckta källor.

SFS 1964:538, Förordning om socialhögskolorna, med ändringar. Utbildningsväsendets författningsbok 1976/77:3, s 145-156.

SOU 1957:24, Den akademiska undervisningen - Forskarrekryteringen. 1955 års universitetsutredning.

SOU 1962:43, Socionomutbildningen, betänkande av socionomutbildningskommittén.

SOU 1973:2, Högskolan, 1968 års utbildningsutredning.

SOU 1973:59, Högskoleutbildning: juristlinje, förvaltningslinje, social linje, betänkande av 1968 års utbildningsutredning.

UKÄ 1970, Den akademiska undervisningen. Principbetänkande avgivet av universitetspedagogiska utredningen (UPU). UKÄ:s skriftserie 10, 1970, Stockholm: Liber.

Nämnden för socionomutbildning, Sociala linjens utbildning, utredningsrapport, febr. 1976. Stockholm. (Stencil)

Riksrevisionsverket, Socionomutbildningen - revisionsrapport, 1976. Stockholm. (Stencil)

Pettersson, (Utg av socialhögskolans i Örebro elevkår), Örebro, årg 2 (1969) - 10 (1977).

REFERENSER.

Ahlström, K.-G. (red), 1968. Universitetspedagogik. Samlingsvolym utarbetad inom ramen för universitetspedagogiska utredningens (UPU) verksamhet. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.

Aspelin, K. & Gerholm, T. (red), 1974. Vetenskap som kritik. Stockholm: Pan/Norstedts.

Bjerstedt, Å., 1972. Utbildning och pedagogiskt utvecklingsarbete. Lund: Gleerups.

Björklund, S. & Westin, O., 1974. Politisk socialisation som en effekt av utbildning 1. Politisk åskådning som utbildningsmål. Uppsala Universitet, Enheten för pedagogiskt utvecklingsarbete. (Stencil)

Björklund, S. & Westin, O., 1975. Politisk socialisation som en effekt av utbildning 2. Gruppen som arbetsform. Uppsala Universitet, Enheten för pedagogiskt utvecklingsarbete. (Stencil)

Blau, P.M., 1973. The organization of academic work. New York: Interscience Publication, John Wiley & Sons.

Brittingham. B.E. & Netusil, A.J., 1976. The reliability of goal ratings in a needs assessment procedure. Journal of Educational Research, vol 69 (1976):5 s 184-188.

Collier, K.G. (ed), 1974. Innovation in higher education. Windsor, Berkshire: NFER Publisching comp. ltd.

Dahlgren, L.O., 1975. Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance.(Akad. avh. Göteborgs univ.) Göteborg.(Göteborg studies in educational sciences 15).

Dahlgren, L.O., 1977. Utvärdering av försök med grupporienterad undervisning vid Socialhögskolan i Örebro. Socialhögskolan i Örebro, Örebro. (Stencil)

Dahlin, P. & McLaughlin, M., 1976. Strategies for innovation in higher education, in Strategies for research and development in higher education. Proceedings of an educational research symposium organized by the Council of Europe and the office of the chansellor of the Swedish universities, Göteborg, Sweden, sept 7-12 1975. Ed by Noel Entwistle. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, s 133-155.

Edfeldt, Å.W. & Janson, U., 1976. Beteendevetenskapliga förhållningssätt. Stockholm: Akademilitteratur.

Fransson, A. (red), 1975. Universitetsstudier i arbetsgrupp. Rapport från ett symposium om "Metodproblem vid försök med universitetsstudier i arbetsgrupp", Sånga-Säby i oktober 1974. Stockholm. UKÄ-rapport1975:16.

Fransson, B., 1975. Högre utbildning - Funktioner och innovationer - en litteraturöversikt. Göteborg. Rapporter från Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, nr 131.

Fromm, E., 1976 (1945). Flykten från friheten. Stockholm: Natur och Kultur.

Fromm-Reichman, F., 1975. Intensiv psykoterapi. Stockholm: Natur och Kultur.

Gran, B., 1975. Innovationens förutsättningar och svårigheter. I Engquist, O., Pedagogiskt utredningsarbete i Malmö under 10 år. Stockholm. SÖ (Utbildningsforskning. Rapport 17) s 106-114.

Gran, S., 1977. Innovationshinder inom universitetsorganisationen. Företagsekonomiska institutionen, Göteborgs universitet, Göteborg. (Stencil)

Habermas, J., 1974. Analytisk vetenskapsteori och dialektik. I Aspelin, K. & Gerholm, T., Vetenskap som kritik. s 65-97.

Halsey, A.H. & Trow, M.A., 1971. The British academics. London: Harvard university press.

Handal, G., Holmström, L.-G. & Thomsen, O.B. (red), 1973. Universitetsundervisning.- Problem, empiri, teori. Lund: Studentlitteratur.

Harman, W.W., 1969. Contemporary social forces and alternative futures. Journal of Research and Development in Education. Vol 2 (1969):4.

Heiss, A., 1973. An inventory of academic innovation and reform. Calif.: Carnegie Comm. on Higher education. Great Western Bldg, 2150 Shattuck Av, Berkely Calif.

Johansson, L., 1970. Utbildning: resonerande del. Utkast till kap 7 i betänkandet om svenska folkets levnadsförhållanden. Stockholm: Allmänna förlaget.

Kallós, D., 1975. Principiella och undervisningsteoretiska aspekter på universitetsstudier i arbetsgrupp. I Fransson, A. (red), Universitetsstudier i arbetsgrupp.

Kallós, D., 1976. The study of pedagogical processes, Lund. Pedagogical reports. Department of education, University of Lund, 1976:3

Ladd, D.R., 1970. Change in educational policy. New York: Mc Graw Hill Book Co.

Ladd, E.C. & Lipset, S.M., 1975. The divided academy, professors and politics. New York: Mc Graw Hill Book Co.

Laing, R.D., 1968. Det kluvna jaget. Stockholm: Aldus/Bonniers.

Lawlor, J. (ed), 1972. Higher education, patterns of change in the 1970-s. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.

Levin, L., Lind, A., Löfstedt, J.-I. & Sundén, M. (red), 1974. Kunskapinsikt - frigörelse. Tio inlägg om etablerad och alternativ undervisning i teori och praktik. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Ljungdal, A., 1974 (1967). Marxismens världsbild. Stockholm: Pan/Norstedts.

Lösnummer. Tidskrift för Örebro studentkår, enstaka nummer under perioden 1974 - 1977. Örebro.

Malmquist, E. in coop. with Grundis, H.U., 1975. Educational research in Europe today and tomorrow. Lund: Gleerup.

Marton, F., 1967. Prov och evaluering inom den akademiska utbildningen. Utredning. UPU VI. Stockholm: Liber.

Nuttgens, P., 1972. The new polytechnics: their principles and potential. I Lawlor, J. (ed), Higher education, patterns of change in the 1970-s.

Nygren, P., 1977. Den sociala grammatiken som undersökningsfält för en marxistisk hermeneutik. Nordisk psykologi 29 (1977):2 s 164-171.

Ojemann, R,H., 1973. Self-guidance and the use of prepared lists of objectives. Elementary school journal. Vol 73 (1972) 5 s 269-277.

Olofgörs, B. & Sjöström, U., 1974. Barnpsykoterapi. Gudrun Seitz barnpsykoterapeutiska metod sådan hon utvecklat den vid Ericastiftelsen. En studie i metodens bakgrund med en härledning av dess hypoteser samt med utvecklingspsykologiska och inlärningspsykologiska paralleller. Lund: Studentlitteratur.

Pettersson. (Utg. av Socialhögskolans i Örebro elevkår) Örebro. Årg 2 (1969) - 10 (1977).

Ricoeur, P., 1971. The model of the text. Meaningful action considered as a text. Social research 38 (1971): 3 s 529-562.

Riksrevisionsverket, 1976. Socionomutbildningen. - Revisionsrapport. Stockholm. (Stencil)

Schyl-Bjurman, G. & Strömberg-Lind, K., 1976. Dialogpedagogik. Lund: Liber.

SFS 1964:538. Förordning om socialhögskolorna, med ändringar. Utbildningsväsendets författningsbok 1976/77:3, s 145-156.

Sjølund, A., 1974. Den kollektiva arbetsformen som grundlag för förnyelse av undervisningen. I Levin, L. m fl (red), Kunskap - insikt - frigörelse. s 144-181.

SOU 1948:27. 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.

SOU 1973:2. Högskolan U68 1968 års utbildningsutredning.

Stewart, W.A.C., 1972. Rediscovering identity in higher education. I Lawlor, J. (ed), Higher education, patterns of change in the 1970-s.

Svensson, L., 1976. Study skill and learning. (Akad. avh. Göteborgs univ.) Göteborg. (Göteborg studies in educational sciences 19).

Svensson, L., Dahlgren, L.O., Fransson, A., Kallós, D., Marton, F. & Rovio-Johansson, A., 1972. Synpunkter på forskning om "undervisningens organisation och arbetsformer". Göteborg. Rapporter från pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, nr 83.

Säljö, R., 1975. Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task. (Akad. avh. Göteborgs univ.) Göteborg. (Göteborg studies in educational sciences 14).

Thomas, J.M. & Bennis, W.G. (ed), 1972. Management of change and conflict. London: Penguin Books.

Thomsen, O.B., 1973. Universitetet i samfundet. I Handal m fl (red), Universitetsundervisning. Lund: Studentlitteratur s 67-88.

Thorson, L., Hultgren, L. & Knutsson, P., 1975. Pedagogiska riktlinjer och pedagogiken på socialhögskolan i Örebro vårterminen 1974. Tvåbetygsuppsats i psykologi, socialhögskolan i Örebro, Örebro. (Stencil)

Trankell, A., 1973. Kvarteret Flisan. Om en kris och dess övervinnande i ett svenskt förortssamhälle. Stockholm: P.A. Norstedt & Söner.

Trow, M., 1975. Higher education and moral development: not "whether" but "how?". I Proceedings of the ETS Invitational Conference 1974. Princeton, N.J.: Educational Testing Service.

UHÄ 1977a. Utbildningsplanering för förnyelse, tredje delrapporten: Innovationer och innovationsprocesser i högre utbildning. Rapport 1977:1. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.

UHÄ 1977b. Utbildningsplanering för förnyelse, slutrapport (fjärde delrapporten): Slutsatser och rekommendationer. Rapport 1977:2. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.

UHÄ 1977c. Forskning och utveckling för högskoleutbildningen. FoU-katalog över pågående och avslutade projekt. Rapport 1977:17. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.

UHÄ 1978. Forskning och utvecklingsarbete för högskolan. Katalog över pågående och avslutade projekt. Rapport 1978:25. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.

UHÄ 1979. FoU för högskolan, information om forskning och utvecklingsarbete för högskolan, 1979:4. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet. (Stencil)

UKÄ 1970. Den akademiska undervisningen. Principbetänkande avgivet av universitetspedagogiska utredningen (UPU). UKÄ:s skriftserie 10, 1970. Stockholm: Liber.

UKÄ 1975. Utbildning i psykoterapi och psykosocialt arbetssätt. Huvudbetänkande från utredningen om psykoterapiutbildning. Rapport 1975:24. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.

UNESCO 1976. New forms of higher education in Europe. Studies and documents edited by the European Centre for Higher Education. Bukarest: CEPES.

US Department of Helath, Education and Welfare, Educational Division, 1977. Resources for change, a guide to projects 1977-78. Washington: U.S. Government Printing Office, Washington D.C.

Walentin, R., 1976. Grupporienterad undervisning. Socialhögskolan i Örebro, Örebro. (Stencil)

Vestergaard, E., Löfstedt, J.-I. & Ödman, P.-J., 1976. Perspektiv på pedagogiken. Introduktion i pedagogisk filosofi från Platon till Habermas. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Ödman, P.-J., 1976. Hermeneutik, kritisk filosofi och pedagogik. I Vestergaard, E. m fl, Perspektiv på pedagogiken, s 111-140.

Ödman, P.-J., 1979. Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik. Stockholm: Almqvist & Wiksell.